



FACULDADE DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
CURSO: PSICOLOGIA

COMPORTAMENTO ANTI-SOCIAL INFANTIL E BAIXO DESEMPENHO ESCOLAR – ESTUDO CRÍTICO

HELKE CUNHA DE CARVALHO

BRASÍLIA
JUNHO/2006

HELKE CUNHA DE CARVALHO

COMPORTAMENTO ANTI-SOCIAL INFANTIL E BAIXO DESEMPENHO ESCOLAR – ESTUDO CRÍTICO

Monografia apresentada como
requisito parcial para conclusão do
curso de Psicologia do UniCEUB –
Centro Universitário de Brasília
Prof^a. orientadora:
Dr^a. Eileen Pfeiffer Flores

Brasília/DF, Junho de 2006

Sumário

Epígrafe.....	ii
Resumo.....	iii
Abstract.....	iv
Dedicatória.....	v
Agradecimentos.....	vi
1. Introdução.....	7
2. O papel da escola e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).....	13
2.1. O discurso sobre o fracasso escolar.....	15
2.2. As concepções sobre a queixa e o fracasso escolar na formação profissional dos psicólogos.....	18
2.3. A definição da queixa escolar: o papel da análise funcional.....	20
3. Algumas palavras sobre as noções de risco e de resiliência.....	23
4. Como pensam os behavioristas radicais.....	26
4.1. A concepção de causalidade para o behaviorista radical.....	31
4.2. A importância da linguagem para a ciência comportamental.....	35
5. O comportamento anti-social segundo a corrente sócio-interacionista.....	38
5.1. Conceito de comportamento anti-social.....	39
5.2. Gênese, manutenção e progressão do comportamento anti-social na infância: o modelo de coerção.....	43
5.3. O traço anti-social: as questões da perspectiva biologizante e da taxonomia do comportamento anti-social.....	47
5.4. A questão dos estudos correlacionais no modelo de coerção: breves indicações....	52
6. A relação entre comportamento anti-social infantil e queda no desempenho escolar.....	54
7. As habilidades sociais da criança.....	63
7.1. O conceito de habilidades sociais.....	64
7.2. O treinamento das habilidades sociais acadêmicas da criança.....	71
7.3. O treinamento de habilidades sociais do professor e do aluno em sala de aula como estratégia de intervenção.....	73
8. Conclusões.....	76
9. Referências.....	79

Anexo 1 – Currículo parcial do Sistema de Currículos Lattes do Professor Doutor Almir Del Prette

Anexo 2 – Currículo parcial do Sistema de Currículos Lattes da Professora Doutora Zilda Aparecida Pereira Del Prette

Anexo 3 – Currículo parcial do Sistema de Currículos Lattes da Professora Doutora Edna Maria Marturano

“If we are to change aggressive childhood behavior, we must change the environment in which the child lives. If we are to understand and predict future aggression, our primary measures will be of the social environment that is teaching and maintaining these deviant behaviors. The problem lies in the social environment. If you wish to change the child, you must systematically alter the environment in which he or she lives.”

[“Se quisermos modificar o comportamento agressivo na infância, precisamos modificar o ambiente em que a criança vive. Se quisermos compreender e prever agressões futuras, nossas primeiras medições serão do ambiente social que esteja ensinando e mantendo esses comportamentos desviantes. O problema reside no ambiente social. Se você deseja modificar a criança, você deve, sistematicamente, alterar o ambiente em que ela vive.”]

John B. Reid, Gerald R. Patterson e James Snyder,
Antisocial Behavior in Children and Adolescents

Resumo

Nesta monografia, a autora apresenta e analisa criticamente, sob a perspectiva behaviorista radical, a hipótese defendida por estudiosos da área educacional e da escolar de que crianças que emitem, com frequência muito mais alta que seus pares, comportamentos anti-sociais em suas interações na escola estão sob maior risco de sofrerem queda no desempenho escolar. O procedimento utilizado para efetuar essa análise foi apresentar e criticar premissas teóricas e construtos utilizados por esses estudiosos na pesquisa da hipótese, evidenciando a existência de uma multiplicidade conceitual que abre um vasto campo de pesquisa sobre a relação entre comportamento anti-social infantil e baixo desempenho escolar. Além de estudar a relação entre essas variáveis – o objetivo central do estudo –, a autora apresenta e analisa algumas questões referentes à estratégia de treinar as habilidades sociais dos alunos, proposta por vários educadores, e as habilidades sociais e profissionais dos professores, segundo o modelo proposto pelo grupo Relações Interpessoais e Habilidades Sociais (RIHS), da Universidade Federal de São Carlos. A autora propõe que o Behaviorismo Radical oferece uma alternativa cientificamente interessante à perspectiva mentalista, pela utilização de uma linguagem mais precisa e mais direcionada à utilização pragmática dos achados de pesquisa no cotidiano educacional e no escolar.

Palavras-chave: comportamento anti-social, desempenho escolar, habilidades sociais, Behaviorismo Radical, Psicologia Escolar.

Abstract

In this study, the author critically presents and analyses, from the radical behaviorist perspective, the hypothesis, sustained by scholars in the school and educational fields, according to which children that emit antisocial behavior with a frequency higher than that of their peers in their school interaction are more liable to perform poorly in school. As a method, the author chose to present and criticize the theoretical premises and concepts used by those scholars, thus showing the multiple concepts that form this broad field of research, the relationship between antisocial behavior in children and poor performances in school. The author has not only studied the relationship between those variables – the main goal of this study – but has also analysed some issues concerning the strategy of training both the social skills of the students, proposed by many educators, and the professional and social skills of the teachers, according to the model proposed by the Universidade Federal de São Carlos' Interpersonal Relationship and Social Skills (RIHS) group. The author defends that Radical Behaviorism offers an interesting scientific alternative to the mentalist perspective, since the radical behaviorists use a language that is both more precise and more appropriate to convey the findings of the researches on school and education¹.

Keywords: antisocial behavior, student performance, social skills, Radical Behaviorism, School Psychology.

¹ Tradução de Marcius F. B. de Souza.

Dedico esta monografia a meu marido, Marcius, e a meus filhos, João Gabriel e Manuela
(cuja gestação coincidiu com a execução deste trabalho), pela colaboração e pela
compreensão em relação às preciosas horas de convívio familiar que lhes foram roubadas.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a meus pais, Helder e Beatriz, que me proporcionaram, sempre, a melhor educação acadêmica e pessoal possíveis.

A meu marido, Marcius, que, com grande carinho e compreensão, supriu minhas constantes ausências com meu filho, João Gabriel, durante a execução deste trabalho, e que, além disso, redigiu o *abstract* e traduziu os originais em inglês utilizados no texto.

Ao “filhotinho” João Gabriel, brilhante, compreensivo, esperto, inteligente – o meu futuro biólogo.

A Manuela, minha princesinha, que, no ventre, me fez companhia durante as longas horas dedicadas à execução desta monografia.

Aos professores que mais marcaram minha trajetória acadêmica: João Vicente de S. Marçal (do UniCEUB e do Ibac) e Wander C. Silva (do Ibac), por terem sido guias na minha (re)descoberta do Behaviorismo Radical; Renan C. do Nascimento (do UniCEUB), por seu carisma e sua espontaneidade; e Sandra Regina A. Rocha (do UniCEUB), que, por sua didática e seu amor ao trabalho, proporcionou-me uma nova perspectiva da Psicologia das Organizações e do Trabalho.

À querida professora e psicóloga Laércia A. Vasconcelos, cuja competente intervenção profissional em auxílio a crianças e a suas famílias inspirou o tema desta monografia.

À prezada Professora Doutora Eileen P. Flores, minha orientadora, que me guiou com competência, firmeza e gentileza e guardou sempre, em sua participação, a proporção exata entre distância e proximidade, a fim de respeitar e reforçar minha autonomia de pensamento. Credito a ela os acertos e assumo inteira responsabilidade por todos os erros e todas as omissões ou imprecisões eventualmente presentes no trabalho.

1. Introdução

No final de 1983, Augusto, dez anos, foi reprovado pela terceira vez consecutiva na 1ª série na escola do Jardim². (...) A reprovação já se tornou corriqueira entre as crianças desta família (...). Toda a responsabilidade pela reprovação das crianças é atribuída, pelas educadoras, à mãe. (...) [Na escola,]³ Augusto tornou-se o depositário da “sujeira” que o estereótipo social atribui ao pobre; sua falta de asseio passou a ser sua característica distintiva no ambiente escolar, onde é conhecido como “Cascão”, um dos mais marcantes da galeria de “tipos” aos quais as educadoras da escola do Jardim se referem tão logo são solicitadas a falar sobre sua clientela. Quando de nossa primeira visita à escola, ouvimos falar de “Cascão” e de sua mãe, a qual encarnava o desmazelo e a irresponsabilidade que costumam ser atribuídos às mães da periferia. Levada pela necessidade de encontrar um culpado pelo insucesso da escola, a equipe técnico-administrativa rapidamente estigmatizou Augusto, sua mãe e, por extensão, toda a família, enquanto se relacionam com ele de maneira ambígua – de um lado o estigmatizam como “o sujo” e “o delinquente”, de outro têm para com ele atitudes assistencialistas (...). Retomemos o que Neide [a professora] disse a propósito de Augusto: *“É uma tragédia. É o “Cascão” da escola. (...). O pescoço é craquento. Usa a mesma roupa dia e noite, a semana inteira. Não lava a roupa, joga fora. (...) A mãe diz que não tem forças. As crianças dela vêm sujas, com fome. (...) A Marta quer encaminhar para a classe especial. Acho que o problema é da casa, da mãe, ela não incentiva, não cuida.”*

[O depoimento da mãe:] *“(...) Ele é danado. Ai, menina, o que ele me deixa nervosa, ele é terrível, nem os professores da escola agüentam ele e eu dou razão, viu, porque ele faz bagunça todo o tempo, não dá sossego e não deixa os outros fazer lição; volta e meia a professora me chama lá por causa dele. Olha, o que esse menino já apanhou pra aprender!... (...) Desde sete anos é assim; quando ele tinha sete anos saiu de casa e só voltou depois de três dias porque o pai encontrou ele no ônibus todo sujo e deu uma surra.”*

[O depoimento da criança, criando uma história sobre a escola, numa estratégia lúdica usada pelas pesquisadoras:] *“No primeiro dia de aula, a professora me pegou e me infincou uma régua (faz o ruído e um gesto à altura do pescoço), depois infincou outra do outro lado, aí eu morri, aí veio o meu pai e deu um tiro na professora e ela também morreu.”* (...) [Representando outra cena:] (Imitando a voz de uma professora, diz:) *“Augusto, vá já pra parede, vai ficar aí encostado na parede, de costas”* (todos riem). *“Vai ficar aí de castigo até eu mandar desvirar!”* (Patto, 1999, pp. 367-379).

² Jardim Felicidade, nome fictício de um pequeno bairro de periferia situado na região oeste da Cidade de São Paulo, onde foi realizada a pesquisa de Maria Helena de Souza Patto a respeito do fracasso escolar.

³ Ao longo de toda a monografia, palavras e frases entre colchetes no meio de citações ou de descrições do pensamento de outros autores constituem observações ou ressalvas da própria autora do trabalho.

O caso e os depoimentos acima descritos foram reunidos entre o início da década de 80 e o fim dos anos 90 no livro de Patto (1999), mas continuam a ser descrições possíveis da história acadêmica e da vida de muitas crianças brasileiras em fase escolar. O sistema educacional brasileiro depara-se, ainda hoje, com os problemas clássicos associados ao fracasso escolar e denunciados por documentos legais e por estudiosos ao longo de todo o século XX, como evasão, repetência, baixo desempenho escolar, grande distorção idade/série, violência, marginalização, exclusão (Patto, 1999; Guzzo, 2003). Embora alguns indicadores sociais relativos à educação tenham melhorado sensivelmente nas últimas duas décadas, outros ainda chamam a atenção para as dificuldades de permanência de crianças e adolescentes na escola: se, de 1992 para 2001, a taxa de escolarização de crianças entre 7 e 14 anos que faziam parte dos 20% mais pobres aumentou 19 pontos percentuais, passando de 74,5% para 93,7%, o índice de atraso escolar em crianças dessa mesma faixa etária se manteve elevado, apesar da criação, a partir de 1997, das classes de aceleração de aprendizagem para corrigir o atraso na progressão escolar, com índices de defasagem variando entre 4,1% a 57,3% na Região Sul e entre 22,5% a 84,9% no Nordeste, onde a desigualdade é mais acentuada. Nas demais faixas etárias, o avanço na taxa de escolarização foi menor, em especial entre crianças de 0 a 6 anos (34,9%) e jovens entre 18 e 24 anos (34%). De 1992 para 2001, apesar dos avanços nas taxas de frequência escolar, a escolaridade da população de 10 anos ou mais de idade aumentou pouco mais de um ano (de 4,9 para 6,1 anos de estudo) (IBGE, 2002). A Síntese de Indicadores Sociais de 2005 do IBGE mostra, ainda, que a defasagem escolar nacional se agrava à medida que progride o fluxo acadêmico:

Na 1ª série, a defasagem⁴ atingia quase 17% dos estudantes; já na 8ª série, 38% dos estudantes tinham 16 anos ou mais de idade, sendo que no Norte e no Nordeste esse percentual atingia mais da metade dos alunos. Por meio de uma simulação do fluxo escolar, supondo constantes as taxas de promoção, repetência e evasão, a expectativa de concluintes para a 4ª série do ensino fundamental era de 88% e para a 8ª série era de apenas 54%. Considerando que o ensino fundamental é dividido em 8 séries (com dois segmentos de quatro séries), no Brasil o aluno leva em média 5 anos para concluir o primeiro segmento e 9,9 anos para concluir todo o ensino fundamental, praticamente dois anos a mais que o previsto. Na Bahia, o tempo médio de conclusão da 4ª e 8ª séries chegava a 6,3 e 11,7 anos, respectivamente (IBGE, 2005).

⁴ Segundo o documento, “Foram consideradas defasadas as crianças com 9 anos ou mais de idade frequentando a 1ª série; com 10 anos ou mais frequentando a 2ª série; com 11 anos ou mais na 3ª série; e assim por diante” (IBGE, 2005).

O conceito de educação e as suas finalidades têm sido revistos e ampliados nos documentos legais brasileiros, num reconhecimento explícito de que o projeto político-pedagógico da escola deve ser repensado para responder a algumas das questões suscitadas por esses números e com as quais família e escola se deparam neste século (Guzzo, 2003). Segundo a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁵, em seu Título I, art. 1º, “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Há um crescente consenso entre os profissionais da área da educação, sejam quais forem suas orientações teóricas, de que a qualidade da dimensão relacional, interativa do processo de aquisição e transmissão de conhecimentos é essencial ao sucesso do aprendizado (Del Prette & Del Prette, 2001, 2003a; Guzzo, 2003; Maluf, 2003; Marturano, Linhares & Parreira, 1993; Marturano & Loureiro, 2003) e que variáveis de ordem cultural, política e pedagógica se entrelaçam e participam da complexa interação que pode determinar a ocorrência do fracasso escolar (Carraher, T., Carraher D. & Schliemann, 1986; Carraher & Schliemann, 1983, citados por Del Prette & Del Prette, 2003a; Patto, 1999). Em muitos estudos, percebe-se uma preocupação cada vez mais acentuada com o desenvolvimento do repertório de habilidades sociais do educando e do educador, além das considerações tradicionais sobre a importância do rendimento acadêmico, num reconhecimento de que o processo de ensino e aprendizagem tem um importante componente psicossocial e que uma perspectiva exclusivamente biológica – que atribui a maioria dos casos de dificuldades escolares a distúrbios de aprendizagem de origem orgânica – é uma abordagem na melhor das hipóteses parcial da questão (Almeida, Rabelo, Cabral, Moura, Barreto & Barbosa, 1995; Marturano et al., 1993).

As queixas escolares estão entre os problemas mais comuns que levam as crianças aos consultórios dos psicólogos infantis. Segundo Souza (2002), os psicólogos denominam queixas escolares os “(...) os encaminhamentos por ‘problemas escolares’ ou ‘distúrbios de comportamento e de aprendizagem’” (p. 107) (grifo nosso). Sobre a frequência de ocorrência da queixa escolar como motivo do encaminhamento para serviços psicológicos, a autora observa:

⁵ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Levantamentos realizados nas clínicas-escola dos cursos de Psicologia da capital (Ancona-Lopez, 1983; Silvaes, 1989) e nas unidades básicas de saúde de várias regiões da Cidade de São Paulo (Tabulação – ARS-3/ERSA-3, 1989; Urbinatti et al., 1992) indicam que dois terços dos encaminhamentos na faixa etária entre 6 e 14 anos têm como origem uma queixa escolar.

(...)

Pesquisa realizada posteriormente por Silvaes (op. cit.) referenda os dados da pesquisa anterior. Analisando os prontuários de todos os atendimentos da clínica-escola do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo de 1983 a 1989, totalizando 766 clientes, obteve como queixa mais freqüente o mau desempenho escolar (41%), seguido de comportamento agressivo ou brigas (28%) e dificuldades de fala (25%).

(...)

Com relação ao serviço público de atendimento, pesquisa realizada na região sudeste da Cidade de São Paulo (1989), em oito Unidades Básicas de Saúde (UBS), obteve como resultado que 70% dos encaminhamentos feitos para atendimento psicológico na faixa etária de 5 a 14 anos tinham como queixa problemas de escolarização. Essas dificuldades foram identificadas como problemas de aprendizagem (50%) e problemas de comportamento (21%) na sala de aula e fora dela. (...)” (Souza, 2002, p. 109).

Muitas vezes a queixa escolar é o corolário de uma série de dificuldades enfrentadas pela criança em determinados contextos, e a queda do desempenho escolar – mas não necessariamente a reprovação⁶ – parece ser uma variável crítica que mobiliza a atenção dos educadores e leva à busca de atendimento profissional especializado. É interessante observar a presença constante de “problemas de comportamento” associados aos “problemas de aprendizagem”: quando investiga a fundo as variáveis envolvidas no fracasso escolar, o psicólogo comumente se depara com um histórico de comportamentos anti-sociais – caracterizados por um déficit no repertório de habilidades sociais – associados a uma gradual queda no desempenho acadêmico (Forness & Kavale, 1991; Haager & Vaughn, 1995; Melo, 2004, e Molina, 2003, citados por Del Prette e Del Prette, 2005; Swanson & Malone, 1992)

A hipótese estudada sob uma perspectiva crítica nesta monografia, e aceita, com algumas diferenças terminológicas⁷, por estudiosos de várias perspectivas teóricas nas

⁶ A autora observa que “... metade das crianças encaminhadas por ‘problemas de escolarização’ não teve nenhuma reprovação escolar” (Souza, 2002, pp. 109-110).

⁷ A autora da monografia traduziu a hipótese em termos comportamentais, passo cientificamente necessário para a definição do objeto de estudo e da obtenção do objetivo geral da monografia. É necessário observar, por uma questão de honestidade intelectual e de coerência com os objetivos críticos do trabalho, que toda tradução traz consigo o risco de erro e inexatidão – “*Traduttore, traditore*” (“O tradutor é um traidor”), diz uma antiga máxima. As questões sobre o uso da linguagem serão discutidas no item 4.2.

áreas escolar e educacional, é que crianças que emitem, com frequência muito mais alta do que seus pares, comportamentos anti-sociais em suas interações na escola estão sob maior risco de apresentar queda no desempenho escolar. Numerosos estudos (DeBaryshe, 1989; DeBaryshe, Patterson & Capaldi, 1990; e Patterson, DeBaryshe & Ramsey (1989), citados por Patterson, Reid & Dishion, 1992/2002; Ferreira & Marturano, 2002) demonstram uma covariância positiva consistente entre comportamento anti-social e baixo desempenho escolar ou entre variáveis associadas intimamente às supracitadas, o que se por um lado não legitima a suposição de uma relação causal entre as duas variáveis, possibilita cogitar que, por uma série de razões a serem discutidas no decorrer deste trabalho, esses dois fatores se influenciam mutuamente, numa interação complexa da qual participam inúmeras outras variáveis, com importantes implicações para o sistema educacional. Em apoio a essa correlação, apresentam-se, ainda, estudos internacionais que constataram que crianças com dificuldades de aprendizagem, sob maior risco de apresentar queda no desempenho escolar, são, com maior frequência, descritas como agressivas, imaturas, menos orientadas para tarefas e menos competentes socialmente (Gresham & Reschly, 1986, Romero, 1995a, 1995b, e Wiener, 1987, citados por Del Prette & Del Prette, 2003a; Gresham, 1992; Haager & Vaughn, 1995; Merrel, Merz, Swanson & Malone, 1992; Merrel & Shinn, 1990). Autores brasileiros (Maluf & Bardelli, 1991; Marturano et al., 1993; Nunes, 1990) observaram também uma relação entre o comprometimento do desempenho escolar e o déficit em determinadas habilidades sociais (os autores falam em “comprometimento socioemocional”). Cita-se, também, Del Prette & Del Prette (2003a):

(...) vários estudos têm colocado os déficits de habilidades sociais entre os fatores de risco para problemas comportamentais e emocionais, enquanto um repertório bem desenvolvido nessa área vem sendo reconhecido como fator de proteção (Hinshaw, 1992[a]; Kazdin, 1987; Parker & Asher, 1987; Walker & Severson, 2002), justificando um maior investimento da escola no desenvolvimento socioemocional dos alunos (Del Prette & Del Prette, 1997; 1998[a]) (p. 170)

Um dos objetivos desta monografia é analisar criticamente, sob a perspectiva da filosofia behaviorista radical, algumas premissas teóricas e alguns construtos utilizados nas pesquisas que estudam a hipótese de que o comportamento anti-social infantil é um fator de risco para a queda do desempenho escolar, hipótese esta aceita por vários estudiosos importantes das áreas escolar e educacional. Pretende-se, também, apresentar as estratégias de

intervenção propostas pelo grupo de pesquisa Relações Interpessoais e Habilidades Sociais (RIHS), da Universidade de São Carlos, em particular o Programa de Desenvolvimento Interpessoal Profissional (Prodip). Espera-se, ainda, evidenciar que, apesar do grande número de pesquisas sobre o tema, as questões teóricas e metodológicas ainda em aberto sobre a relação entre as habilidades sociais e o fracasso escolar permanecem como um campo prolífico de pesquisa para os estudiosos.

No item 2 da monografia, serão apresentadas algumas concepções sobre o papel da escola de acordo com estudiosos e com o texto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; será efetuada uma análise do discurso a respeito das causas do fracasso escolar no contexto histórico educacional; a questão de como a queixa e o fracasso escolar comparecem na formação profissional dos psicólogos será contemplada; e a autora discutirá, ainda, a importância de efetuar uma boa análise funcional para definir a queixa escolar. No terceiro item, serão analisadas as noções de risco e de resiliência, subjacentes à linguagem utilizada e às hipóteses acatadas pelos estudiosos em suas pesquisas sobre habilidades sociais e fracasso escolar. No item 4, a autora apresentará os pilares teóricos da filosofia behaviorista radical, que fundamentará o estudo crítico efetuado na monografia, analisando alguns dos mal-entendidos históricos a respeito do Behaviorismo Radical; será analisada a concepção de causalidade aceita por essa abordagem, bem como a importância da linguagem para a ciência comportamental. No quinto item, o conceito de comportamento anti-social e as condições de surgimento, manutenção e progressão deste, de acordo com a corrente sócio-interacionista, serão discutidos e criticados, por sua relevância teórica para os autores estudados neste trabalho. No sexto item, a autora apresentará as pesquisas sobre a relação entre comportamento anti-social infantil e queda no desempenho escolar, efetuando a análise crítica das premissas e dos construtos utilizados pelos pesquisadores. No sétimo e último item antes da conclusão, após a apresentação do conceito de habilidades sociais desenvolvido pelo grupo Relações Interpessoais e Habilidades Sociais (RHIS), sob a coordenação dos professores doutores Zilda Aparecida Del Prette e Almir Del Prette, serão expostas as classificações das habilidades sociais – incluindo aí as especificamente acadêmicas – em seu desenvolvimento histórico; será discutida a utilidade da estratégia de treinamento de habilidades sociais (THS) na intervenção profissional em casos de comportamento anti-social infantil, para a prevenção do fracasso escolar. A autora apresentará, também, o Programa de Desenvolvimento Interpessoal Profissional (Prodip), desenvolvido pelo RIHS, que propõe o desenvolvimento

das habilidades sociais e profissionais dos professores em sala de aula como estratégia eficaz para promover o desenvolvimento de interações sociais educativas entre professores e alunos.

A questão da relevância de vários aspectos teóricos relacionados ao tema da monografia para pesquisas e estudos futuros será contemplada em diversos itens do trabalho, ao longo da discussão.

2. O papel da escola e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

A quase totalidade dos autores de diversas abordagens teóricas considera o período escolar importante para o desenvolvimento e a socialização infantis, estimulando a aquisição de uma série de habilidades valorizadas culturalmente. Marturano e Loureiro (2003) observam que

Sem perder de vista a complexidade das variáveis envolvidas, pode-se dizer que o processo inicial de escolarização das crianças, pelo seu impacto, pode ser considerado um período sensível para trajetórias diversas de desenvolvimento. A maneira como as crianças aprendem, o desempenho escolar e o valor a ele atribuído podem constituir-se em condições de proteção ou de vulnerabilidade para o desenvolvimento. O bom desempenho pode favorecer a superação de dificuldades e o envolvimento com projetos de vida que potencializam a auto-realização. As dificuldades escolares, por sua vez, podem acentuar as dificuldades e as vivências de menos valia, condições estas favorecedoras de outras dificuldades comportamentais e emocionais. (...) Para as crianças, a escola funciona como um marco de inserção que reproduz e atualiza o contexto sociocultural mais amplo, explicitando papéis sociais e exigências formais de aprendizagem e aquisições de habilidades, colocando-as em contato com novas oportunidades e proporcionando-lhes uma ampliação do universo de interação com adultos e crianças (p. 261).

Masten e Coatsworth (1998, citados por Marturano & Loureiro, 2003) falam da necessidade de resolução satisfatória de determinadas tarefas evolutivas para o ajustamento do indivíduo às demandas sociais em diferentes fases do desenvolvimento – as tarefas do desenvolvimento. Na fase escolar, elas incluem, para esses autores, a aquisição de competência nas relações interpessoais, a adesão a regras sociais de conduta pró-social, o

progresso acadêmico e uma auto-imagem positiva resultante da percepção de sucesso no enfrentamento dos desafios impostos pelo ambiente escolar e pelas tarefas de socialização.

Erikson (1976, citado por Marturano & Loureiro, 2003) situa entre os seis e os doze anos a crise psicossocial evolutiva própria da idade, relativa à necessidade de adquirir reconhecimento social pelo desenvolvimento da capacidade de produzir – é o desafio da produtividade. Para o autor, o sucesso escolar nessa fase leva à resolução do conflito entre o senso de realização e o senso de inferioridade, pela aquisição de um senso de auto-eficácia na resolução de problemas e no desenvolvimento de relações interpessoais satisfatórias⁸.

Muitos autores, numa perspectiva político-social mais ampla, consideram a escola (pelo menos idealmente) um espaço de formação da cidadania e de transformação da realidade social (Freire, 2000; e Morin, 2000, citados por Guzzo, 2003). Nesse sentido, um dos grandes desafios para a construção de uma escola democrática é transformar as relações sociais de relações de poder e submissão entre aluno e professor e entre este e outros representantes do sistema educacional em relações horizontais humanizadas (Quiroga, 1991, citada por Guzzo, 2003).

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, promulgada no dia 20 de dezembro de 1996 após dez anos de debates acadêmicos e trâmites políticos, é, nas palavras de Guzzo (2003), “... o instrumento que define os objetivos e prioridades bem como as condições ou meios que devem reger a política educacional do país” (p. 11). A lei citada segue a tendência de integrar objetivos sociopolíticos e acadêmicos (Del Prette, 1999, citada por Guzzo, 2003), muito embora a concretização desse ideal implique um grande movimento de análise e superação da lacuna entre objetivos propostos e objetivos factíveis (Guzzo, 2003). Essa autora reitera, em reconhecimento às tendências progressistas da educação nesse novo milênio:

A nova LDB mantém a filosofia geral de educação voltada para a construção da cidadania, o desenvolvimento das potencialidades do educando e a preparação para o trabalho e, embora formulada em termos excessivamente genéricos, preserva a legitimidade de definir os objetivos da educação escolar em torno de metas socialmente relevantes. Para a educação básica, verifica-se uma ênfase na articulação entre conhecimentos, valores, atitudes e habilidades associados à

⁸ Ao longo da monografia, será construída uma visão crítica a respeito das teorias de viés mentalista, bem como dos rótulos conceituais aceitos por estudiosos inseridos na tradição teórica dos autores citados até aqui neste item. Ao citar o pensamento dessas autoridades, a autora deste trabalho pretende mostrar não concordância com os pontos de vista descritos, mas o reconhecimento de que a questão do papel da escola é uma preocupação universal dos teóricos da área escolar e educacional.

formação ética, ao desenvolvimento da capacidade de “aprender a aprender”, à autonomia intelectual e ao pensamento crítico. (Guzzo, 2003, p. 15).

Muito embora a LDB tenha muitos pontos controvertidos, criticados por estudiosos e profissionais da área da Educação⁹, é interessante lembrar que cabe aos vários setores da sociedade – incluindo aqui os profissionais da área de Psicologia Escolar e Educacional – mobilizarem-se e fiscalizarem a consecução dos objetivos propostos nessa legislação.

2.1. O discurso sobre o fracasso escolar

Estes são depoimentos de professores da Escola Jardim, citada na introdução:

É muito difícil para a criança de periferia [aprender os conteúdos acadêmicos]. Põe aí “periferia” porque a gente já sabe a bagagem que a criança traz de casa ... (Patto, 1999, p. 243).

O ritmo deles [dos alunos pobres] é diferente (...) Não é que eles têm Q.I. baixo, o problema deles é que são lentos porque não têm estimulação que nem a nossa ... (Patto, 1999, p. 245).

“O professor não aposta na criança, acha que a criança de periferia não tem condições, não tem saúde, falta demais e tem problema de alimentação, vive com fome ... (Patto, 1999, p. 244).

O trabalho do professor é inadequado à clientela. Ele não conhece a periferia e vem cobrar destas crianças comportamentos que está acostumado a ver na vida pessoal. (...) Falta um quadro sobre como é a criança de periferia, principalmente a riqueza dela. (...) O professor acaba se fixando no grupo que vai melhor; (...) os que de início se mostram não prontos, acaba abandonando ... (Patto, 1999, pp. 244-245).

A criança [pobre] fica entregue à própria sorte; os pais ou são separados ou trabalham o tempo todo e a criança quase não vê os pais, fica sobrecarregada de outras funções e não sobra tempo

⁹ Há uma vasta bibliografia a respeito da apreciação crítica da LDB. A autora recomenda aos psicólogos em formação a leitura do artigo de Guzzo (2003) utilizada na redação desse item do trabalho e citada nas referências bibliográficas no fim do livro.

para a escola; não tem um mínimo de organização na vida e, portanto, não tem na escola ... (Patto, 1999, p. 241).

Tem crianças com condições de aprender, mas não têm ambiente familiar, tem muita agressão dos pais entre si e contra os filhos. Elas não têm condições emocionais para aprender... (Patto, 1999, p. 242).

Diversos autores elaboraram teorias para explicar as causas do fracasso escolar, em tentativas bem-intencionadas, mas geralmente eivadas dos preconceitos e estereótipos arraigados no contexto sócio-cultural em que essas teorias foram forjadas. Durante a década de 60, os estudiosos norte-americanos elaboraram a *teoria da carência cultural*, em que afirmavam a existência, nas crianças vindas de classes desfavorecidas, de *diferenças* ou (como subrepticamente essas diferenças passaram a ser consideradas) *déficits* no desenvolvimento psicológico devidos à miséria ambiental das classes baixas, e responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem e de adaptação escolar dessas crianças. A teoria encontrou grande ressonância na produção científica brasileira da década de 70, sendo ainda hoje veiculada por muitos agentes educacionais de forma acrítica (Patto, 1999).

A tentativa de superar a posição teórica de atribuir à criança e à sua família de origem a responsabilidade pelo fracasso escolar produziu um discurso igualmente perigoso por parte dos estudiosos. Ainda aprisionados a um pensamento dicotômico, eles concluíram, ao se perguntarem se as causas do fracasso estavam na criança *ou* na escola, que *a escola devia ser inadequada para as crianças vindas de camadas desfavorecidas economicamente*, já que essa instituição falhava sistematicamente ao tentar transmitir conteúdos similares, com métodos unificados aos utilizados com as crianças “capazes”. Assim se produziu um dos discursos citados na introdução deste item, aqui repetido, com grifo nosso:

O trabalho do professor é inadequado à clientela. Ele não conhece a periferia e vem cobrar destas crianças comportamentos que está acostumado a ver na vida pessoal. (...) Falta um quadro sobre como é a criança de periferia, principalmente a riqueza dela. (...) *O professor acaba se fixando no grupo que vai melhor; (...) os que de início se mostram não prontos, acaba abandonando ...* (Patto, 1999, pp. 244-245).

Na esteira desse pensamento, surgiu a defesa do ensino profissionalizante para as “massas carentes”, o qual satisfaria as “necessidades práticas” de adaptação desses indivíduos ao seu ambiente social (qual?) e contemplaria (muito embora esse último aspecto não fosse dito claramente) suas capacidades intelectuais supostamente inferiores devido a deficiências de estimulação.

A culpabilização da família das crianças pobres pelo fracasso escolar é mais uma vertente da visão estereotipada de que os que não têm recursos financeiros são não só diferentes, mas *piores*, pois: 1) não têm interesse por assuntos e objetivos “intelectuais”; 2) não valorizam o ingresso e a permanência das crianças na escola (preocupados que estão com a “sobrevivência imediata”); 3) constituem lares desestruturados, violentos, pouco estimuladores, entre outras suposições (Patto, 1999).

Todos esses aspectos fazem, historicamente, parte do discurso sobre o fracasso escolar e a falência do sistema educacional brasileiro desde a década de 60, não tendo sido superado por muitos profissionais da área de Educação. Nas palavras contundentes de Patto (1999) sobre a apreciação do ensino primário do Brasil efetuada pelo educador norte-americano Solon Kimball, e traduzida e publicada em 1960 na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), do Ministério da Educação e Cultura (MEC):

Suas conclusões veiculam a mesma visão depreciativa das classes populares e a mesma explicação distorcida para a “crise educacional brasileira”; em sua opinião, fazia-se necessário um novo sistema de educação primária, já que o existente não era solução para setenta a oitenta por cento das crianças brasileiras. Neste sentido, afirmava que “não é bom persistir na sua imposição sobre um *grupo culturalmente pouco preparado* para assimilá-lo”. A escola pública então existente não podia, a seu ver, ser bem-sucedida porque não atendia às necessidades de sua clientela (supostamente de ensino profissionalizante), aos seus interesses (supostamente precários pela educação, sem o necessário incentivo dos pais) e às suas capacidades (supostamente pobres e inadequadas ao início da escolaridade). Em outras palavras, um sistema de ensino primário sem terminalidade e não profissionalizante estava, segundo ele, condenado num país no qual as crianças das “classes desfavorecidas” não teriam aspirações educacionais tão altas nem possibilidades financeiras que permitissem continuar os estudos. (Patto, 1999, pp. 138-139).

Superar essa visão historicamente distorcida sobre a realidade brasileira e o papel da escola não é tarefa fácil, mas a autora deste trabalho acredita que uma análise menos sujeita ao viés mentalista internalizante que aponta problemas em termos mal definidos e

infensos à falseabilidade, menos afeita a generalizações inadequadas e mais precisa teórica e metodologicamente – como a proposta pelo Behaviorismo Radical – gerar alternativas interessantes ao discurso tradicional.

2.2. As concepções sobre a queixa e o fracasso escolar na formação profissional dos psicólogos

Como observado na introdução deste trabalho, as queixas escolares constituem o motivo mais comum de encaminhamento de crianças e adolescentes para atendimento psicológico. Em uma pesquisa realizada em 1995 e envolvendo quatro instituições universitárias de formação em Psicologia na capital paulista sobre a forma como a queixa escolar é abordada no processo de formação de psicólogos e nas práticas de atendimento psicológico, Souza (2002) constatou que lidam com a queixa escolar, nas clínicas-escola, disciplinas ligadas a duas grandes áreas do curso de Psicologia. São elas as disciplinas de Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem e/ou Psicologia Educacional – ligadas à área escolar – e aquelas ligadas à Psicologia Clínica, principalmente Psicodiagnóstico – na área clínica. A partir da constatação da autora de que, no universo de sua atuação, “... a presença do psicólogo nas escolas se faz principalmente por meio da emissão de laudos psicológicos (...) produzidos a partir de casos de crianças atendidas por especialistas por apresentarem ‘problemas na escola’ ...” (p. 108), cumpre considerar a presença maciça da perspectiva médica e patologizante no discurso de todos os agentes educacionais, do professor ao psicólogo, sobre a queixa escolar. Tendo em vista o desprestígio das disciplinas ligadas à área escolar em vários centros de formação de psicólogos e a concentração de alunos, professores e supervisores na área de Psicologia Clínica, além da influência cultural do discurso médico desde os primórdios do desenvolvimento da Psicologia Escolar no Brasil (Patto, 1999), não é difícil compreender que o atendimento à queixa escolar siga, de forma geral, o modelo clínico que vê no psicodiagnóstico nos moldes predominantemente médicos uma etapa fundamental e norteadora da estratégia de atendimento. O discurso das “dificuldades de aprendizagem”, que veicula, a partir de seu próprio conceito, um viés

biologizante¹⁰, faz-se presente nas disciplinas de estágio tanto na área clínica como na escolar, com algumas diferenças:

Nos estágios da área clínica, a queixa escolar é atendida como um caso clínico, individual, cujas causas são buscadas a partir de hipóteses centradas em problemas familiares e individuais. Na área de Psicologia Escolar, os atendimentos à queixa escolar são realizados em uma abordagem “psicopedagógica clínica”, com atendimentos individuais ou grupais, cuja prática, em alguns casos, se aproxima do atendimento clínico (...) (Souza, 2002, p. 120).

Muito embora os professores, em alguns casos, já incorporem um discurso mais crítico a respeito da queixa escolar, como considerações sobre a qualidade do ensino, as características dos currículos escolares, a utilidade da avaliação psicométrica ou de intervenções tecnicistas na avaliação do desempenho acadêmico, entre outras questões, as tendências psicologizantes e patologizantes ainda têm um forte apelo como “explicações” do fracasso escolar. As principais causas apontadas para esse processo ainda recaem sobre aspectos “cognitivos”, orgânicos ou “de personalidade” da própria criança [todas com implicações internalistas¹¹, rejeitadas pelos behavioristas radicais] –, bem como sobre relações familiares “inadequadas”, “mal resolvidas”, “de má qualidade” etc. [que, embora pressuponham uma análise sobre o papel do ambiente na produção de determinadas interações comportamentais, reproduzem um discurso estigmatizante e preconceituoso que podem fazer parte da prática de profissionais de várias abordagens teóricas, inclusive, infelizmente, do Behaviorismo Radical] (Souza, 2002).

Concluindo, os discursos e as intervenções sobre o fracasso e a queixa escolar devem incluir o reconhecimento das relações de poder no processo de ensino e aprendizagem; da existência de práticas (nem sempre) camufladas de promoção e manutenção da exclusão dos “alunos de risco”, ou “alunos-problema”, ou como se prefira rotulá-los; da necessidade de uma mudança profunda na forma como se pensam, na cultura ocidental, as relações familiares, o cotidiano e o currículo escolar, as políticas educacionais; da necessidade de definição e renovação constante do compromisso ético dos agentes educacionais (sejam eles professores, pedagogos, psicólogos escolares, familiares de crianças e adolescentes etc.) com

¹⁰ Uma breve discussão sobre a perspectiva biologizante do conceito de “dificuldades de aprendizagem”, “problemas de aprendizagem” ou “learning disabilities” será feita no item 6.

¹¹ A natureza da causalidade aceita pelo Behaviorismo Radical será discutida no item 4.1.

o desenvolvimento dos escolares sob sua responsabilidade; e, acima de tudo – porque diz respeito à formação dos profissionais e futuros profissionais de Psicologia, a quem é principalmente dirigida esta monografia –, da necessidade de repensar e redefinir as práticas que caracterizam o papel dos psicólogos e reproduzem as relações de poder sócio-históricas (Deleule, 1972, Heller, 1972, e Patto, 1984, citados por Souza, 2002).

2.3. A definição da queixa escolar: o papel da análise funcional

Quando procuram atendimento psicológico especializado para crianças com “problemas na escola”, os agentes educacionais com frequência descrevem a queixa em termos vagos e gerais que nada dizem a respeito das variáveis envolvidas no aparecimento e na manutenção do problema – o que equivale a dizer que eles, na verdade, não a *definem*. Ora, embora pareça óbvia, uma consideração inicial de extrema importância é que é improvável, se não impossível, planejar adequadamente as estratégias e as técnicas para obter a solução de um problema se este não foi, em primeiro lugar, definido com clareza e objetividade. Um termo muito usado pelos cientistas para se referirem a esse tipo de conceituação é “definição operacional”. Pasquali (1998) observa, a esse respeito, que

Uma definição de um construto é operacional quando o mesmo é definido não mais em termos de outros construtos, mas em termos de operações concretas, isto é, de comportamentos físicos através dos quais o tal construto se expressa. (...) Mager (1981) dá uma fórmula simples e perfeita para decidir se [uma] definição é ou não operacional. Ela é operacional se você puder dizer à pessoa: “vá e faça...”. Assim, se inteligência verbal for definida como compreender uma frase, o que é que se deve pedir à pessoa para fazer [?] [...], pois “vá e compreenda...” não lhe diz nada que ele (sic) possa fazer. Ao passo que dizer “vá e reproduza a frase” indica claramente o que a pessoa deve fazer, como deve se comportar, e, portanto, esta última é uma definição operacional, pois ela define comportamentos que devem ocorrer, enquanto compreender a frase não indica nenhum comportamento concreto específico a ser exibido por parte da pessoa (p. 207)

A análise funcional é a estratégia utilizada pelos psicólogos behavioristas para definir operacionalmente uma queixa. Nas palavras de Delitti (1997):

A análise funcional (...) é um dos instrumentos mais valiosos [para a prática psicológica], pois é a partir dela que é possível o levantamento correto dos dados necessários para o processo terapêutico. (...) A identificação das variáveis e explicitação das contingências que controlam o comportamento permitem que sejam levantadas hipóteses acerca da aquisição e manutenção dos repertórios considerados problemáticos e, portanto, possibilita o planejamento de novos padrões comportamentais. (p. 38).

Analisar funcionalmente um comportamento, portanto, (considerando-se que ele é o alvo, no caso da queixa escolar) é definir as variáveis externas (variáveis independentes) das quais o comportamento (variável dependente) é função, descrevendo o contexto no qual ele ocorre e as consequências decorrentes de sua ocorrência para o indivíduo e para o contexto no qual o comportamento ocorre (Skinner, 1953/2000). Com efeito, Skinner observa que, para serem úteis para propósitos científicos (ou práticos), os eventos observados devem ser “(...) passíveis de descrição na linguagem da ciência física (...)” (p. 39), diferentemente dos relatos verbais sobre a queixa escolar apresentados ao profissional de Psicologia, em geral sobrecarregados de estereótipos e rótulos que nada dizem a respeito do comportamento-alvo, como: “Paulo não aprende porque é distraído”, ou “Ana reprovou de ano porque tem TDAH¹²”, ou ainda: “José é ruim de estudar” etc. (a lista é infundável).

Para se efetuar uma boa análise funcional – e essa etapa é fundamental para o sucesso da intervenção, já que serão aí definidas as variáveis independentes a serem modificadas para a obtenção dos resultados desejados –, é necessário definir e esclarecer os comportamentos-alvo, a frequência de seu aparecimento e o papel do contexto de ocorrência, o repertório comportamental pré-existente do sujeito em intervenção, as consequências positivas e negativas da manutenção dos comportamentos-alvo para o sujeito e para o ambiente. Logo, observa Delitti (1997):

(...) a primeira consideração que precisa ser feita é que o comportamento do cliente tem uma função. Cabe ao terapeuta descobrir por que (em que contingências) esse comportamento se instalou e como ele se mantém. Esta descoberta se faz pela análise funcional (...), [por meio da qual] (...) o terapeuta poderá então avaliar o repertório existente no passado, a capacidade de discriminação do cliente e as contingências que atuaram [e as que atuam] na instalação ou não daquele conjunto de padrões comportamentais. A partir dessa avaliação e da análise de sua relação com o ambiente, será possível levantar hipóteses acerca [do motivo] por que determinados padrões

¹² Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), um dos rótulos prediletos na cultura escolar atual.

comportamentais permanecem [apesar de aparentemente prejudicarem o sujeito em suas interações atuais] (p. 39) (grifo nosso).

Nos exemplos descritos anteriormente, seria necessário solicitar certos esclarecimentos (e, em muitos casos, fazer observações diretas no próprio contexto de ocorrência do comportamento, já que os relatos verbais podem trazer embutidas interpretações pouco precisas a respeito dos dados que o profissional pretende coletar). Se alguém diz que “Paulo é distraído”, deve-se perguntar o que a pessoa chama de “distraído” – o que Paulo faz, o que deixa de fazer, quando o faz etc., para merecer o epíteto? Qual a função dos seus comportamentos – a que eles servem? Quais suas conseqüências para todos os atores envolvidos no contexto considerado? Apenas dessa forma será possível afetar as variáveis significativas envolvidas na emissão dos comportamentos-alvo e fazer planejamentos e prognósticos mais adequados para a continuidade da intervenção.

Por fim, algumas considerações éticas se fazem necessárias para evitar que o cientista comportamental caia nas armadilhas dos preconceitos e estereótipos culturais. Como Skinner (1953/2000) observa, o indivíduo está sujeito ao controle exercido pelo grupo em que está inserido. Assim, o comportamento do indivíduo é categorizado em “certo” ou “errado”, “desejável” ou “indesejável” na medida que reforça ou pune outros membros do grupo. A escola, como uma agência social controladora, propõe a si e ao ambiente social certos “objetivos educacionais” que devem ser atingidos, sob pena de punição aos indivíduos que se desviam dessas metas. Deve o cientista comportamental promover o “ajustamento” do indivíduo aos objetivos das agências controladoras sem examiná-los criticamente? Mantendo a análise na instituição escolar, é papel do cientista comportamental aceitar categorias como “rendimento acadêmico” ou “competência social”, sem quaisquer outras considerações críticas (sobre o conteúdo ensinado, os critérios pedagógicos utilizados pelos educadores ou os objetivos propostos pela instituição, por exemplo), e medir em relação a elas o “sucesso” ou o “fracasso” de toda uma história de vida? Por outro lado, como ajudar um indivíduo – e, se o psicólogo o aceita como cliente, deve acreditar que *pode* ajudá-lo de alguma forma (do contrário, seria mais ético recusar o tratamento) – que apresenta ao profissional uma história de punições sistemáticas no ambiente escolar e obviamente apresenta comportamentos respondentes e operantes geradores de sofrimento, se as variáveis ambientais não puderem ser modificadas a contento?

Essas questões devem fazer parte cotidiana das preocupações do cientista comportamental que se propõe a, de alguma maneira, promover interações mais reforçadoras para o indivíduo e para o ambiente social em questão.

3. Algumas palavras sobre as noções de risco e de resiliência

Como o leitor notará, a linguagem do *risco* e da *vulnerabilidade* é maciçamente utilizada pelos autores filiados a diversas abordagens – inclusive pelos que se declaram behavioristas –, conforme registrado na hipótese criticada pela autora da monografia. Esses construtos sugerem a existência de condições que podem *predispôr* um sujeito ou um grupo a enfrentar dificuldades psicossociais em períodos de crise, remetendo também à noção de resiliência, à capacidade de enfrentar períodos de estresse ou situações de vida aparentemente adversas conservando certa “competência social”.

O termo *resiliência* surgiu pela primeira vez nas áreas da Física e da Engenharia, em meados do século XIX, para explicar a relação entre a força aplicada a um corpo e a deformação por ela produzida. Já no século XX, Silva Jr. (1972, citado por Yunes & Szymanski, 2001) conceituou resiliência como “(...) a energia de deformação máxima que [um material] é capaz de armazenar sem sofrer deformações permanentes” (p. 15).

Há pouco mais de vinte anos, a Psicologia apropriou-se do conceito, originalmente advindo de um modelo matemático, para empregar uma comparação não isenta de perigos lingüísticos e semânticos entre variáveis díspares – a relação tensão/pressão com deformação não-permanente do material e a relação situação de risco/estresse/experiências adversas com respostas de adaptação/desajustamento do indivíduo¹³ (Yunes & Szymanski, 2001).

O termo *invulnerabilidade* – introduzido a partir da segunda metade do século XX em Psiquiatria infantil para nomear crianças que, não obstante expostas a períodos longos de aparente adversidade e estresse, apresentavam, na opinião dos médicos, saúde emocional e alta competência (Werner & Smith, citados por Yunes & Szymanski, 2001) – foi utilizado amplamente na literatura psicológica como se fosse equivalente ao conceito de resiliência. Essa tendência se mantém hoje, apesar das contundentes críticas feitas por Rutter (1985,

¹³ Sobre a questão da utilização da linguagem em ciência, ver o item 4.2.

1993, citado por Yunes & Szymanski, 2001), segundo o qual o conceito de invulnerabilidade sugere uma resistência ilimitada ao estresse intrínseca ao indivíduo, e por Zimmerman e Arunkumar (1994, citados por Yunes & Szymanski, 2001), que alertam para a pressuposição de que o sujeito saia ileso do período de crise, sugerido no construto *invulnerável*.

Yunes e Szymanski (2001) observam que a perspectiva individualista e internalista tem sido o foco de grande parte dos pesquisadores da área, que estudam padrões atuais e individuais de ajustamento de crianças em relação aos posteriormente apresentados frente aos desafios da vida adulta. Além disso, os autores fazem a importante ressalva de que “Em muitos casos, o patológico estudado nos estudos sobre resiliência refere-se tão-somente a populações em desvantagem social ou a minorias étnicas” (p. 21), denominadas, a partir dos resultados dessas pesquisas e observações, de *populações de risco* (grifo nosso).

É necessário reiterar esse ponto – se o leitor quiser, faça uma experiência e observe, na literatura dedicada ao desenvolvimento infantil, a quantidade de pesquisas realizadas com grupos de indivíduos advindos das camadas menos favorecidas economicamente, e considerados *grupos de risco* para desenvolver comportamentos menos adaptativos em situações de crise psicossocial (ver, por exemplo, Garmezy, 1991, e Werner & Smith, 1992, citados por Yunes e Szymanski, 2001). Existe aqui uma importante questão ideológica: certos estereótipos e preconceitos culturalmente cristalizados acerca da pobreza, da miséria, da delinquência, da família (dos pobres, naturalmente!) tem orientado de forma sutil – mas nem sempre – a avaliação e o tratamento de crianças consideradas social e psicologicamente *vulneráveis* pelos agentes educacionais, seja em pesquisas seja no cotidiano escolar. No entanto, como observa Martineau (1999, citada por Yunes & Szymanski, 2001), “riscos” e “estressores” estão – e estarão – sempre presentes na trajetória de vida de qualquer indivíduo, e o que é considerado estressor depende de uma *construção social* (grifo nosso) a ser necessariamente reconhecida para evitar afirmações peremptórias e preconceituosas sobre a trajetória de desenvolvimento humano. Nas palavras de Yunes e Szymanski (2001):

Alguns exemplos do que vem sendo tomado como experiências estressoras no desenvolvimento das crianças em vários estudos são: divórcio dos pais (Emery & Forehand, 1996), perdas de entes próximos (Clark, Pynoos & Goebel, 1996), abuso sexual/físico contra a criança (Egeland & Brunnuell, 1979), pobreza (Rutter & Madge, 1976; Luthar & Zigler, 1991), holocausto (Moskivitz, 1983), desastres e catástrofes naturais (Yule, 1994), guerras e outras formas de trauma

(Goodyer, 1990; Garmezy & Rutter, 1985). *Tradicionalmente, esses estressores eram concebidos em termos estáticos, ou seja, na presença de qualquer um deles já se previam conseqüências indesejáveis.* [Embora seja lícito considerar que muitos desses itens podem ser bastante danosos], se esses fatores irão se constituir em risco ou não, isto irá depender do comportamento [em questão] e dos mecanismos pelos quais os processos de risco operam seus efeitos negativos na criança (Cowan, Cowan & Schultz, 1996). *Portanto, uma condição de risco não pode ser assumida a priori* (Luthar, 1993). (p. 24) (grifo nosso)¹⁴.

Cowan, Cowan e Schulz (1996, citados por Yunes & Szymanski, 2001) observam que “as referências à resiliência vêm quase sempre associadas à presença/ausência de risco” (p. 26), sendo o primeiro conceito visto sob uma conotação geralmente positiva (com frequência associado à superação de adversidades), em oposição ao segundo (associado à possibilidade de formas de reação “patológicas”). Para esses autores, resiliência “(...) refere-se a processos que operam na presença de risco para produzir conseqüências boas ou melhores do que aquelas obtidas na ausência de risco” (p. 27).

Sobre a relação entre as duas variáveis, Rutter (1993, citado por Yunes & Szymanski, 2001) destaca *o perigo de se considerarem eventos isolados como fatores de risco, atitude que, geralmente, remete a uma forma estática, arbitrária e preconceituosa de conceituar risco e resiliência* (grifo nosso). Richets e Weintraub, (1990, citados por Yunes & Szymanski, 2001) reiteram os cuidados que os estudiosos devem ter ao analisar o binômio risco/resiliência, já que não há informações suficientes para atribuir “risco” ou “alto risco” a vários indicadores classicamente classificados nessa categoria (como a pobreza, por exemplo).

A autora da monografia propõe que, muito embora haja escassez de estudos sobre resiliência abordados exclusivamente sob a perspectiva da teoria behaviorista radical, esta filosofia oferece uma boa alternativa à abordagem mentalista do fenômeno, na medida que utiliza critérios funcionais e pragmáticos na análise de variáveis. A perspectiva comportamental, quando adotada de forma séria e eticamente comprometida, pode minimizar o perigo de se interpretarem os conceitos de risco e de resiliência de forma estática. Infelizmente, este trabalho não comporta espaço suficiente para efetuar tanto uma análise mais aprofundada das críticas behavioristas aos construtos citados, como o desenvolvimento

¹⁴ Rutter (1999) e outros autores fazem distinção entre *mecanismos de risco* e *indicadores de risco* para tentar evitar tanto uma perspectiva estática da noção de risco e, conseqüentemente, de resiliência, como o raciocínio causa-efeito linear na avaliação de condições de risco psicológico. A bibliografia referente ao assunto consta nas referências bibliográficas deste trabalho – cabe ao leitor julgar os resultados dos esforços desses autores.

de uma leitura exclusivamente comportamental desses conceitos. Essas tarefas terão que ser adiadas para outra ocasião.

4. Como pensam os behavioristas radicais

É fundamental, para os objetivos propostos nesta monografia, contextualizar o pensamento behaviorista radical, esclarecer os mal-entendidos históricos a respeito dessa abordagem e compreender o significado teórico e prático do sistema skinneriano, uma vez que a autora se propõe a analisar criticamente, embora de forma não exaustiva, a obra de autores de renome na área escolar e educacional, à luz das proposições behavioristas. Pretende-se esclarecer os três principais equívocos cometidos com frequência pelos críticos do Behaviorismo, segundo Chiesa (1994): a proposição de que os behavioristas radicais aceitam a dualidade cartesiana mente-corpo, mas ignoram a mente como um dos aspectos dessa dualidade; a de que a teoria behaviorista radical está implicada com uma visão de mundo e de causalidade newtoniana, um modelo simplista e cientificamente ultrapassado; e a de que Skinner se insere na tradição filosófica da psicologia S-R (estímulo-resposta), na mesma linha de pensamento de Pavlov, Thorndike e Watson, entre outros.

O Behaviorismo Radical é uma filosofia da ciência cujas influências teóricas, em linhas bastante gerais, remontam ao pragmatismo, ao funcionalismo, ao darwinismo e às concepções de David Hume e Ernst Mach acerca das concepções de causalidade (Schultz & Schultz, 2005; Chiesa, 1994).

Enquanto teóricos como Wundt e Titchener se preocupavam em estabelecer, em seus laboratórios experimentais, os elementos básicos e as estruturas da mente, os primeiros funcionalistas interessavam-se pelas funções e pelos processos da mente “(...) que resultam em conseqüências práticas no mundo real” (Schultz & Schultz, 2005, p.121) e “(...) pela possível aplicação da psicologia aos problemas cotidianos relacionados com a reação e a adaptação das pessoas aos diferentes ambientes” (p. 122). É possível identificar já no pensamento funcionalista inicial as influências do pragmatismo, doutrina desenvolvida por Charles Peirce no fim do século XIX, que se baseia na comprovação da validade de um construto mediante a funcionalidade de suas conseqüências práticas, e das idéias darwinistas sobre a evolução das espécies e o papel do ambiente na seleção das propriedades mais adaptativas dos organismos.

Na década anterior à publicação, no número 20 da revista *Psychological Review*, do artigo de John B. Watson *Psychology as the Behaviorist Views It* (1913)¹⁵, considerado o manifesto de fundação do Behaviorismo, os psicólogos funcionalistas já se opunham ao estudo da consciência e ao método da introspecção por sua falta de utilidade para a psicologia aplicada. Esses estudiosos exigiam maior objetividade e propunham a mudança do enfoque da consciência para o comportamento (Schultz & Schultz, 2005).

Schultz & Schultz (2005) dividem o movimento behaviorista em três estágios distintos. Segundo os autores, as influências anteriores à filosofia comportamental incluem a psicologia animal, os trabalhos e experimentos de E. L. Thorndike, I. P. Pavlov e Vladimir Bekhterev, entre outros. O primeiro estágio do movimento, conhecido atualmente como Behaviorismo Metodológico¹⁶, vai de 1913 ao fim da segunda década do século XX, e seu maior expoente foi John B. Watson. A segunda fase é chamada pelos autores de neobehaviorismo, abarca o período de 1930 a 1960, e nela se situam as influências de Edward Tolman, Clark L. Hull e Burrhus Frederic Skinner, o maior expoente do Behaviorismo Radical, nomenclatura adotada pelo próprio Skinner. A terceira fase, ainda segundo os autores, data de 1960 e perdura até hoje, e abarca o Behaviorismo social de Albert Bandura e o pensamento de Julian Rotter, entre outros. Um dos problemas com essa classificação, embora cronologicamente correta, é que ela pode dar a impressão de que o Behaviorismo Radical skinneriano foi ultrapassado. De fato, Schultz & Schultz (2005) afirmam em sua obra que “O domínio do tipo de Behaviorismo de Skinner chegou ao auge na década de 1980 e diminuiu depois de sua morte, em 1990” (p. 313). Muitos seguidores contemporâneos do Behaviorismo Radical skinneriano poderiam objetar, destacando que os institutos que congregam e oferecem cursos de formação e especialização nos moldes behavioristas radicais continuam crescendo e arrebanhando adeptos.

É muito importante fazer a distinção entre os behaviorismos de Watson e de Skinner, uma vez que muitas das críticas feitas ao Behaviorismo Radical aplicam-se, na verdade, ao sistema watsoniano. John B. Watson era profundamente comprometido com os métodos das ciências naturais – “A Psicologia, na visão do behaviorista, é um ramo

¹⁵ “A Psicologia na Visão do Behaviorista”.

¹⁶ A respeito dessa nomenclatura, Schultz & Schultz (2005) afirmam que “Hull, Tolman, Bandura e Rotter podem ser chamados de behavioristas metodológicos ...” (...) “... porque se referem aos processos cognitivos internos como parte do objeto de estudo da psicologia, enquanto os behavioristas radicais [Watson e Skinner, segundo os autores] acreditam que a disciplina deva se dedicar ao estudo do comportamento público e do estímulo ambiental, e não dos estados internos presumidos” (p. 313). A autora desta monografia, seguindo a classificação geralmente ensinada nos cursos de graduação de Psicologia, considerará neste trabalho que o expoente máximo do Behaviorismo Metodológico é Watson e o do Behaviorismo Radical, Skinner.

experimental puramente objetivo da ciência natural. (...) A introspecção não é parte essencial dos seus métodos...”¹⁷, escreve o autor no início do seu histórico artigo *Psychology as the Behaviorist Views It* –, rejeitando a introspecção devido ao fato de ela não permitir, não obstante os esforços dos estruturalistas em criar regras específicas para sua utilização em seus laboratórios, o grau de controle experimental próprio das ciências naturais. Segundo o autor, o estudo da vida mental, da consciência e de construtos dessa natureza deveria ser provisoriamente abandonado em favor da pesquisa comportamental até que novos desenvolvimentos metodológicos, mais próximos das ciências naturais, estivessem disponíveis para o estudo desses conceitos. No estágio em que as pesquisas se encontravam (no início do século XX), segundo esse autor, os psicólogos deveriam ignorar os eventos internos na explicação do comportamento (Chiesa, 1994). Foi essa ênfase na importância dos métodos que originou a expressão “Behaviorismo Metodológico”, aplicada ao sistema watsoniano. O Behaviorismo skinneriano, muito embora influenciado pelas possibilidades epistemológicas implicadas no pensamento de Watson, difere deste em pontos fundamentais: em primeiro lugar, e é importante manter este ponto em foco, *Skinner rejeita a visão cartesiana dualista de pessoa*, adotada por Watson quando ele propõe que mente e corpo sejam considerados sistemas distintos na pesquisa psicológica, com a dispensa da mente e de tudo o que acontece dentro do organismo como irrelevante para o estudo do comportamento. Para Skinner, o programa watsoniano se identifica com o positivismo lógico, na medida que requer a verdade por consenso e reduz conceitos como sensação, percepção etc. à operação de discriminação de estímulos. Uma segunda diferença entre os sistemas de Watson e Skinner refere-se ao objeto de estudo da psicologia: Watson identifica seu programa ao de Pavlov ao se dedicar exclusivamente à descoberta dos dados e das leis envolvidos na relação estímulo-resposta, que Skinner rejeita devido à estreiteza teórica que levaria ao desenvolvimento de um mero catálogo de reflexos adquiridos (Skinner fala de “botanização dos reflexos” – Skinner, 1938, citado por Chiesa, 1994).

Com relação à rejeição do dualismo positivista cartesiano – é necessário voltar a esse ponto porque é ele a origem dos maiores mal-entendidos a respeito do Behaviorismo Radical –, Skinner,

¹⁷ Tradução da autora.

... em vez de aceitar a dicotomia [corpo-mente] e ignorar os eventos ocorrendo dentro do organismo, a metade incômoda, *dispensou a própria dicotomia com base em que ninguém poderia negar seriamente a importância do que pensamos e do que sentimos*. Cada indivíduo é um mundo de pensamentos, sentimentos, redes de relações que sustentam esses sentimentos, e vice-versa. O que faltava era uma nova filosofia, um novo modo de pensar sobre a pessoa que pudesse incluir os acontecimentos privados, seus pensamentos e sentimentos, sem colocar essas coisas separadas como se pertencessem a uma outra dimensão (Chiesa, 1994). (Grifo nosso.)

Portanto, Skinner restaura a importância da vida privada, na medida que os fatos impropriamente chamados mentais são, na verdade, comportamentos de natureza física e origem social. Não existe um mundo mental de natureza supranatural dentro do organismo e um mundo corporal natural passível de observação pública, o primeiro causando os comportamentos observáveis publicamente. O mundo privado é parte de um sistema unificado, físico, natural – pensar é comportar-se; sonhar é comportar-se – e as causas antecedentes dos comportamentos devem ser buscadas *no ambiente*¹⁸. Se alguém quiser modificar um comportamento, modifique as variáveis externas das quais esse comportamento é função.

Skinner, além disso, restaura a introspecção e a possibilidade de autoconhecimento, sendo os relatos dos acontecimentos privados modelados pela comunidade verbal à qual o indivíduo pertence: “O autoconhecimento é de origem social. Só quando o mundo privado de uma pessoa se torna importante para as demais é que ele se torna importante para ela própria” (Skinner, 1974, p.31). As descrições acerca do mundo privado, portanto, são estabelecidas por metáforas necessariamente inexatas, na medida que os termos utilizados no relato são estabelecidos mediante analogias com as condições públicas correlatas (Skinner, 1974).

Uma vez esclarecidas as distinções fundamentais entre o Behaviorismo Metodológico e o Radical, cumpre analisar melhor as comparações frequentemente feitas entre os trabalhos de Ivan Pavlov e o de Skinner, também fonte de críticas inadequadas.

Muito embora o trabalho de Ivan Pavlov sobre os reflexos condicionados tenha exercido uma grande influência para o desenvolvimento do Behaviorismo – o próprio Skinner

¹⁸ É importante observar que, quando se fala em ambiente, não se quer dizer que o ambiente está *fora* da pele, como se poderia supor à primeira leitura. Separar ambiente e comportamento exclusivamente em termos geográficos, com a pele constituindo a fronteira entre os dois, seria problemático. Para maiores esclarecimentos sobre a questão, o leitor pode remeter-se à obra de Emmanuel Zagury Tourinho, catedrático da Universidade Federal do Pará.

se refere ao trabalho de Pavlov como “historicamente fundamental” (Skinner, 1931/1972b, citado por Chiesa, 1994) –, é importante identificar corretamente as semelhanças e as diferenças entre o pensamento de cada autor. Chiesa (1994) aponta, entre os dois estudiosos, a existência de duas importantes similaridades histórica e filosoficamente fundamentais para a afirmação da psicologia como ciência: a demonstração da existência de relações funcionais ordenadas entre o comportamento dos organismos e a ação do ambiente estimulador; e a possibilidade de estudar o organismo intacto, como um todo, dispensando a visão do organismo dividido em partes, sem recorrer aos conceitos introspectivos de volição e espontaneidade para a explicação do comportamento.

As diferenças entre Skinner e Pavlov são também profundas e determinam aspectos essenciais da visão de mundo de cada autor. Pavlov, como fisiologista, interpretou os dados comportamentais observados como demonstrações da ação de um sistema subjacente de base biológica, a atividade do córtex cerebral; Skinner, por sua vez, trata o comportamento como um objeto de estudo legítimo por si mesmo, sem a necessidade de recorrer aos aspectos biológicos do organismo (muito embora, que fique claro, Skinner não negue o fato de que o ambiente opera sobre uma base biológica: “Para que haja comportamento é necessário um organismo que se comporte, e este organismo é produto de um processo genético” – Skinner, 1953/2000, p. 27). Uma segunda diferença fundamental é que, enquanto Pavlov se preocupa com as respostas herdadas pelo organismo e eliciadas por estímulos específicos, Skinner estuda as relações funcionais entre comportamentos complexos (como, por exemplo, os comportamentos operantes) e o contexto em que eles ocorrem, sendo esses comportamentos o produto de contingências complexas (Chiesa, 1994).

Portanto, cumpre reforçar que Pavlov e Skinner oferecem descrições explicativas que se inserem em tradições teóricas distintas – enquanto o primeiro, como fisiologista, adota uma descrição explicativa biologizante para o comportamento, Skinner formula questões sobre os dados comportamentais, sem recorrer a qualquer sistema subjacente ou dimensão de natureza diversa à do comportamento (Chiesa, 1994). Atribuir aos dois autores o mesmo pensamento teórico – e criticar um deles pelo objeto de estudo do outro – é um erro grave e, infelizmente, comum, que dificulta tanto a compreensão do sistema skinneriano como o desenvolvimento de críticas consideradas pertinentes pelos autores behavioristas, mas vindas de fora do círculo de pensadores inseridos na tradição do Behaviorismo. Este último ponto tem uma importância crucial para os cientistas do comportamento porque é uma característica fundamental da ciência a permeabilidade à crítica

– na verdade, as críticas bem formuladas promovem a revisão necessária ao desenvolvimento das teorias científicas, seja no sentido de uma reformulação mais precisa de conceitos e métodos, seja no sentido do abandono de determinado paradigma e adoção de outro cientificamente mais adequado.

4.1. A concepção de causalidade para o behaviorista radical

Um dos pontos fundamentais subjacentes à análise crítica construída neste trabalho é a recusa, pelos behavioristas radicais, das noções de causa classicamente aceitas pela cultura ocidental. Esse item nevrálgico determina a adoção de objetos de estudo, métodos e interpretações essencialmente distintos acerca dos fenômenos humanos pelas várias correntes teóricas da Psicologia, e a autora propõe que o Behaviorismo Radical oferece descrições mais claras, coerentes e capazes de gerar possibilidades de modificação do ambiente e do comportamento humano.

Em primeiro lugar, ressalta-se que o pensamento skinneriano opõe-se firmemente à tradição mentalista ocidental que situa a causa do comportamento humano em agências internas como a volição, as sensações, os estados mentais etc. Nessa acepção, o comportamento é considerado um aspecto acessório, “superficial”, que indica a existência de “algo” mais profundo – em uma palavra, uma “essência”, que constitui, ela sim, o motor causal do comportamento humano. Este, observa Chiesa (1994), é considerado: 1) um *indício* de processos internos como mecanismos fisiológicos e processos mentais de codificação, decodificação e armazenagem de informações, por exemplo; ou 2) uma *manifestação* de fenômenos internos como expectativas, sentimentos, intenção etc.; ou ainda 3) uma *expressão* de uma essência íntima, um “eu” localizado “atrás” do comportamento, e definidor do que a pessoa “é”, em oposição ao que ela simplesmente “faz”. (Grifo do autor.)

Opondo-se a essa tradição, Skinner argumenta que a suposição de que um fato mental – supondo-se a mente e seus produtos “algo” não físico – pode causar um fato natural como o comportamento, de natureza, portanto, física não tem nenhuma sustentação lógica ou científica, além de não ter gerado até hoje modificações ambientais concretas significativamente benéficas ao contexto social (Skinner, 1974, 2000). Não existem, portanto, razões científicas, lógicas ou funcionais para sustentar a tradição mentalista dual. O homem, afinal, opera *no*, e não *sobre* o ambiente (Chiesa, 1994) (grifo do autor); ele não é outra

“coisa”, de natureza distinta do seu comportamento – o homem *é* o seu comportamento, definido como interações dinâmicas que integram relações funcionais ocorrendo no aqui e agora, complexas, multideterminadas, ordenadas e capazes de propiciar previsões a respeito do comportamento.

Essa última afirmação remete a questões freqüentemente mal compreendidas na filosofia behaviorista radical, acusada de “superficialidade”, “determinismo” (num sentido simplista, significando determinismo referente uma causa única e linear) e “reducionismo” na análise dos fenômenos humanos. Um objetivo declarado dessa teoria é a realização de previsões sobre o comportamento, o que significa aceitar previamente que o objeto de estudo behaviorista é regido por certas leis, sendo, portanto, determinado e sujeito a regularidades. Os que rejeitam esses pontos da teoria citam principalmente três argumentos: o da individualidade, o da complexidade e o da intencionalidade (Grünbaum, 1953, citado por Chiesa, 1994). O argumento da individualidade gira em torno da natureza única do ser humano, o que impediria a geração de previsões e generalizações acerca de seu comportamento. Sem pretender esgotar o assunto¹⁹, a resposta behaviorista é que, além de os objetos das outras ciências serem tão singulares quanto o sujeito humano, a função das leis causais é

... relacionar o conjunto de propriedades dos acontecimentos, sistemas ou objetos com outros conjuntos de propriedades, demonstrando de que modo eles se afetam reciprocamente. As leis causais não insinuam que todas as propriedades de um sistema precisam ser reproduzidas para o efeito ocorrer, mas somente o conjunto particular de propriedades usado para definir uma lei particular. (Chiesa, 1994, p. 80).

Um segundo argumento citado é o da complexidade, de acordo com o qual o comportamento humano é tão complexo, que a descoberta de relações causais referentes às ações do homem é uma meta impossível. Contra esse argumento, cita-se a própria trajetória das descobertas científicas na Física e na Química (geralmente aceitas como paradigmas pelos quais se mede a cientificidade das outras ciências²⁰), que evoluem da complexidade para a simplicidade, do caos para a ordem. O comportamento humano é, sim, complexo e

¹⁹ A autora da monografia recomenda aos interessados na questão a leitura da obra de Mecca Chiesa listada na bibliografia.

²⁰ A autora não discutirá as implicações dessa posição teórica – fundamental para a filosofia da ciência –, a fim de não desviar o foco do escopo deste trabalho.

determinado – *multideterminado* –, exigindo análises funcionais cada vez mais cuidadosas e abrangentes, com uma ampla consideração das múltiplas variáveis participantes das relações funcionais implicadas na determinação do comportamento.

Um terceiro argumento, o da intencionalidade, pressupõe que os seres humanos agem visando atingir certas metas futuras, sendo estas os motores causais do comportamento presente. As correntes teóricas que aceitam essa posição questionam, de forma geral, a possibilidade de explicar o comportamento humano “direcionado a metas” por causas *antecedentes*, aceita pelos behavioristas skinnerianos (aspas e grifo nosso). Estes observam, contra o argumento da intencionalidade, que acontecimentos futuros, ainda não ocorridos, portanto, não podem causar o comportamento presente – este é explicado em função das múltiplas variáveis envolvidas nas contingências passadas e presentes, na história ambiental de reforçamento e punição providas pelo grupo cultural mais amplo, pelo núcleo familiar e pelo processo de seleção natural referente à espécie humana (Chiesa, 1994; Skinner, 1953/2000; Baum, 1999).

A mudança da concepção de uma causalidade causa-efeito linear para o modelo de causalidade multideterminada aceita pelo Behaviorismo Radical foi efetuada por influência das teorias de David Hume e Ernst Mach acerca do assunto, brevemente mencionadas no item anterior. Em linhas gerais, pode-se dizer que:

... o modelo causal do Behaviorismo Radical se separa da maioria [dos modelos] da psicologia experimental contemporânea, no sentido de que não requer elos-uma-cadeia-causal para explicar as relações de seu objeto de estudo. Seu conceito de causalidade pertence a uma tradição em filosofia da ciência explicitamente oposta ao pensamento mecanicista e às interpretações mecanicistas dos eventos causais na natureza. (Chiesa, 1994, p. 75)

O primeiro importante avanço ressaltado neste estudo em relação à interpretação newtoniana da causalidade é a rejeição, por David Hume, da necessidade de uma força ou agente causal implícito na explicação do movimento. O autor citado observou que, na verdade, tudo o que se apreende por meio da experiência é a conjunção freqüente de eventos e objetos, numa relação em que um evento ou objeto segue o aparecimento de outro – a suposição da necessidade de um agente inicial produtor da mudança é uma adição dispensável à compreensão das relações causais, já tendo sido superada pela ciência contemporânea. Chiesa (1994) diz que

A noção moderna de causalidade substituiu a noção de força pela de relações funcionais e as equações científicas se referem aos acontecimentos como função de outros acontecimentos em vez de em termos de A exercendo uma força sobre B (p. 83).

Outra grande influência sobre o pensamento skinneriano acerca da causalidade foi a filosofia da ciência do físico Ernst Mach. Sob a influência de Hume, ele substituiu a noção de causa como força ou agente pelo conceito de relações funcionais, propondo ser tarefa do cientista a descrição o mais completa possível dessas relações. No Behaviorismo skinneriano, “a mudança numa variável independente substitui a causa, e a mudança na variável dependente substitui o efeito, onde também a conexão causa-e-efeito é substituída por relação funcional” (Skinner, 1953, p. 23, citado por Chiesa, 1994).

Mais um importante ponto de contato entre as teorias de Mach e Skinner é a consideração, citada no parágrafo anterior em relação ao primeiro autor, que descrições completas dos fenômenos estudados são perfeitamente suficientes como explicações, no sentido que aquelas esclarecem bem o objeto de estudo. Na explicação de Chiesa (1994), “(...) toda descrição de fenômenos naturais, em qualquer nível de questionamento, conta como uma descrição de relações. *As explicações são descrições.*” (p. 97). (Grifo nosso.)

Outra característica significativa sobre a noção behaviorista de causalidade é o já mencionado abandono da metáfora da cadeia pela de teia de relações funcionais, já que aquela requer relações causais mecânica e contiguamente relacionadas no tempo e no espaço, com as lacunas entre elas preenchidas por construtos mediadores como expectativas, intenções, fatores neurológicos etc. Reiterando a escolha do modelo de causalidade skinneriano, algumas palavras mais de Chiesa (1994):

O Behaviorismo Radical adota um modelo causal que não carrega nenhuma exigência de prover elos entre os acontecimentos, não é linear e não pressupõe a contigüidade no espaço e tempo. Essa visão considera a causalidade ao longo do tempo (história de vida, experiência) e foi equiparada por Skinner ao modelo causal darwinista de seleção das variações. A orientação darwinista apela para a seleção ao longo do tempo de características biológicas particulares de uma espécie (seleção de variações: filogênese). O Behaviorismo Radical apela para a seleção ao longo do tempo de características do comportamento dentre uma ampla faixa de possibilidades disponíveis ao indivíduo (seleção de variações: ontogênese). (p. 90).

Quando se fala, portanto, em relações causais ou causas antecedentes, dentro do sistema de referência behaviorista radical, é necessário lembrar as considerações anteriores, sob pena de inserir erroneamente a teoria skinneriana numa tradição mecanicista cientificamente ultrapassada.

4.2. A importância da linguagem para a ciência comportamental

Todas as ciências têm vocabulários próprios para definir seus objetos de estudo e veicular com a máxima precisão possível seus sistemas teóricos. A linguagem utilizada por cada disciplina traz consigo conceitos, significados e suposições apriorísticos sobre como os estudiosos daquela disciplina interpretam os fenômenos de seu interesse. Por ser uma preocupação constante da comunidade científica comportamental, desde os primórdios de seu aparecimento, a precisão da terminologia adotada na descrição dos fenômenos comportamentais terá tratamento privilegiado nesta monografia crítica: a linguagem utilizada pelos estudiosos cognitivo-comportamentais ou, segundo alguns deles, comportamentais, será revista à luz da teoria behaviorista radical, e a autora especificará alguns perigos no empréstimo de termos com conotações mentalistas para a pesquisa e a prática dos psicólogos comportamentais.

Em primeiro lugar, é importante considerar, segundo Chiesa (1994), que

Antes de chegarmos à ciência do comportamento, fomos modelados pela nossa comunidade verbal a descrever o comportamento nos termos da linguagem comum onde (sic) em suas definições, com frequência, falta a precisão característica de uma descrição científica. O comportamento verbal comum antecede o comportamento verbal científico e os termos da linguagem comum proporcionam classificações conceituais prontas para o uso, que orientam e dirigem a investigação científica do comportamento. Nossa linguagem quotidiana contém suposições e classificações pré-científicas que podem ou não ser úteis para uma análise científica do comportamento. Uma parte importante do Behaviorismo Radical, como uma filosofia da ciência, trata da relação entre os termos da linguagem comum que são descritivos do comportamento e o modo como esses termos influenciam o estudo científico do comportamento. Os behavioristas radicais vêem como imprudente a prática de adotar sem críticas os termos da linguagem comum, argumentando que

esses próprios termos podem influenciar o comportamento dos cientistas e trazer com eles problemas desnecessários. (p. 25).

Os cientistas comportamentais compartilham com os demais integrantes da comunidade cultural da qual fazem parte os sistemas conceituais veiculados pela linguagem cotidiana, e este fato deve ser levado em conta em qualquer análise científica. Três problemas principais podem surgir quando os behavioristas utilizam a terminologia comum para descrever os fenômenos comportamentais: 1) não há acordo a respeito das definições desses tipos de palavras – por exemplo, quando se diz: “José está contente”, o que se está realmente querendo indicar?; 2) cada pessoa nomeia os sentimentos de formas diferentes – se uma pessoa, quando está contente, apenas sorri, e outra dança e pula, qual destas topografias descreve melhor o contentamento?; 3) as pessoas respondem de formas diferentes às mesmas situações, de forma que os nomes usados para descrever certas classes de comportamentos podem ser bastante indefinidos – por exemplo, quando estão com medo intenso, algumas pessoas choram e gritam, outras ficam perplexas e emudecidas (Chiesa, 1994).

Muito embora o cientista comportamental, como parte de uma comunidade lingüística particular, possa e deva usar a linguagem cotidiana para se comunicar em seu dia-a-dia, é fundamental que, em seu discurso científico, evite o uso de termos mentalistas que desviam a atenção dos processos comportamentais para sugerir a existência de um plano metafísico, sem referente físico ou espacial, insuscetível à análise científica (Chiesa, 1994). Como reitera este autor:

(...) [uma] é que, junto (sic) com a linguagem comum, herdamos sistemas conceituais envolvendo modos de pensar sobre as pessoas e seus comportamentos que não são baseados na análise científica e encorajam certos tipos de questões e interpretações teóricas do comportamento que não requerem dados científicos (...) (Chiesa, 1994, p. 29)

Um dos maiores problemas enfrentados pelo cientista comportamental com respeito ao uso da linguagem é fato de ele usar um dialeto distinto que viola certas práticas culturais estabelecidas, gerando uma espécie de estranhamento nas demais pessoas. O behaviorista evita a utilização de rótulos comuns para explicar o comportamento ao preferir termos que revelem as relações funcionais entre estímulos discriminativos, condições contextuais e reforço.

Hineline (1980, citado por Chiesa, 1994) sugere três estratégias para superar as armadilhas da linguagem mentalista, que focaliza mais estruturas (nomes, agentes iniciadores) do que processos (verbos, ações, comportamentos): 1) substituir certos termos como “estrutura” por “padrão”, que preservam a noção de regularidade, mas sugerem maior flexibilidade e dinamismo, além de evitarem a atribuição de *status* causal às descrições (por exemplo, quando se fala em estrutura de personalidade, tem-se a impressão que ela *causa* este ou aquele comportamento); 2) considerar o organismo não como agente atuando *sobre* o ambiente, mas como um ponto onde as variáveis se juntam e que atua *no* ambiente, constituindo uma parte interativa e dinâmica deste; 3) reformular o uso de nomes derivados de advérbios, que constituem rótulos pouco elucidativos e muito sugestivos de entes internos agindo como causa de comportamentos (em vez de dizer “Clara é inteligente”, o behaviorista, em seu discurso científico, diz “Clara age inteligentemente”, especificando os comportamentos emitidos que abalizam essa observação).

A linguagem cognitivista, em especial, será criticada neste trabalho porque segue uma tendência perigosa e generalizada de conceber o organismo como um sistema que capta informações e armazena-as em algum lugar (interno), para depois recuperá-las. Nas palavras de Chiesa (1994):

Se a metáfora [do organismo como um sistema de processamento de informações] é aceita sem críticas (como o é em grande parte da psicologia contemporânea), então o cientista é encaminhado para uma abordagem estímulo-organismo-resposta (S-O-R): os estímulos ambientais são captados, processados e trabalhados pelo organismo; esses trabalhos internos são então considerados como guias das respostas. (...) [Skinner] argumenta que a armazenagem numa bateria é uma metáfora melhor para orientar a Psicologia. A eletricidade é [conectada à] bateria, mas não é armazenada lá. Ao contrário, a bateria é modificada e é esta bateria modificada que libera eletricidade. *De modo similar, argumenta, um organismo é mudado pela exposição às contingências de reforço e é esse organismo mudado que emite o comportamento* (...) (p. 30). (Grifo nosso.)

De fato, descrever de que forma as contingências de reforço modificam os organismos, especificando os comportamentos por eles emitidos, é a função precípua da análise científica comportamental, e isso deve ficar claro durante a leitura das críticas à linguagem mentalista. A autora da monografia defende que a terminologia comportamental é mais precisa, na medida que, descrevendo melhor as relações funcionais envolvidas na

determinação de comportamentos, pode gerar prognósticos mais realistas e oferecer estratégias de ação mais pragmáticas e efetivas para os problemas humanos.

5. O comportamento anti-social segundo a corrente sócio-interacionista

O Oregon Social Learning Center (OSLC)²¹ foi criado no início da década de 60, quando um pequeno grupo de pesquisadores do Departamento de Psicologia da Universidade do Oregon – entre eles Gerald Patterson, William Bricker e Jim Straugham – chegaram à conclusão de que os tratamentos baseados em técnicas psicodinâmicas então disponíveis para crianças “agressivas” eram inefetivos. Considerando o fato de essas crianças – cujos diagnósticos consistiam, geralmente, em “hiperatividade”, “comportamento opositor” e “agressão” – constituírem dois terços da clientela enviada para tratamento a esses profissionais, a inexistência de estratégias eficazes para abordar comportamentos “agressivos” e de formas objetivas de auferir os progressos e os fracassos dessas estratégias eram uma questão premente para os pesquisadores (Reid, Patterson & Snyder, 2002).

Aos poucos, o grupo do Oregon desenvolveu uma abordagem inspirada nos moldes behavioristas e, a partir dos anos 80, sob essa influência filosófica, começou a se dedicar ao desenvolvimento de um modelo teórico que auxiliasse na predição e na explicação do comportamento anti-social em crianças e adolescentes, bem como no desenvolvimento de estratégias de intervenção mais eficazes para prevenir e deter a escalada do comportamento anti-social em jovens. A abordagem sócio-interacionista é uma combinação de três perspectivas identificadas por Cairns (1979; citado por Patterson, Reid. & Dishion, 1992) como componentes da quarta geração das teorias de aprendizagem social: a teoria do apego, segundo Egeland, Stroufe e Belsky; a de interação familiar entre pares, segundo Hops, Gottman, Coie e Dishion; e a do contexto e interação, segundo Ider, Belsky, Wahler e Dumas. Esse modelo teórico enfatiza a importância seminal das interações das crianças com seus familiares, educadores e colegas da mesma faixa etária na definição das formas infantis – e, posteriormente, adultas – de agir, sentir e construir percepções, segundo os estudiosos (Patterson, Reid & Dishion, 1992/2002).

²¹ Centro de Aprendizagem Social do Oregon. O OSLC é uma instituição americana independente e multidisciplinar fundada há mais de quatro décadas com a finalidade geral de pesquisar a gênese e a manutenção do comportamento anti-social em crianças e adolescentes, oferecendo treinamento e orientação tanto aos jovens envolvidos como aos educadores – familiares, professores e outros agentes sociais – responsáveis pela sua formação e “reabilitação”.

O destaque dado na monografia a esses autores se justifica por três razões principais. Em primeiro lugar, a maioria dos estudiosos cujos trabalhos foram aqui citados (Del Prette & Del Prette, 2005; Gomide, 2003; Marinho, 2003; Baraldi & Silveiras, 2003; Bolsoni-Silva & Marturano, 2002; Marturano, Elias & Campos, 2004; O'Shaughnessy, Lane, Gresham, Beebe-Frankenberger, 2003; Gershoff, 2002) se reporta, direta ou indiretamente, às pesquisas desenvolvidas pelos profissionais do OSLC, tornando necessário investigar melhor as premissas sobre as quais os estudiosos desse instituto construíram sua argumentação teórica e suas propostas de intervenção, em lembrança à discussão proposta no item anterior. Em segundo lugar – e a razão seguinte pode muito bem explicar, por sua vez, o destaque dado aos estudos do OSLC pelos autores de orientação comportamental ou cognitivo-comportamental em suas próprias pesquisas –, o instituto se dedica de forma séria e consistente há várias décadas ao estudo do comportamento anti-social, ao desenvolvimento de estratégias de intervenção e às implicações de ambos para o funcionamento das famílias e das comunidades (norte-americanas, no caso). Em terceiro lugar, sob o ponto de vista da autora da monografia, as proposições teóricas e as estratégias de intervenção desenvolvidas pelo OSLC constituem, hoje, a despeito de alguns pontos passíveis de crítica, um dos esforços mais coesos na explicação e na intervenção profissional sobre o comportamento anti-social e suas repercussões na vida dos indivíduos e da comunidade.

5.1. Conceito de comportamento anti-social

Três pesquisadores do quadro do instituto, Patterson, Reid e Dishion – os quais se declaram “behavioristas” (Patterson et al., 1992/2002, p. 1) –, observam que duas perguntas iniciais determinaram o curso das pesquisas e intervenções do OSLC: “(...) o que causa o comportamento anti-social em crianças? e o que pode ser feito para ajudar as famílias a mudar estes comportamentos-problema?” (p. 1). Para responder a essas questões, impunha-se primeiro definir operacionalmente o comportamento “anti-social”, termo finalmente escolhido em detrimento a “agressivo” e outros do mesmo teor porque aquele “... parecia ser o menos controverso e descrevia melhor a natureza do comportamento” (p.5).

Patterson et al. (1992/2002) iniciam a apresentação da definição de comportamento anti-social da seguinte maneira:

A definição de anti-social oferecida por Patterson (1982) é um bom começo. O foco está na descrição do que seja um *evento* anti-social em lugar de pessoa anti-social. A definição se baseia em dois critérios que se aplicam a *seqüências* [?] da interação familiar ou entre pares. *Eventos* que sejam ao mesmo tempo aversivos e contingentes são considerados anti-sociais [portanto, o termo *anti-sociais* refere-se a *eventos*]. Nossos estudos se ocupam do “subcontexto” [?] [aspas dos autores] de *eventos* anti-sociais que ocorram dentro da família ou em interações com outras crianças. Geralmente usamos o termo coercitivo para descrever tais *eventos* (p. 5) (grifo nosso).

Mais à frente, os autores observam: “A vantagem de começar com essa definição é que ambos os termos-chave [*aversivos* e *contingentes*] podem ser operacionalizados” (Patterson et al., 1992/2002, p. 5) (grifo nosso). Sobre o primeiro termo, o autor observa que “... pais, psicólogos e crianças parecem concordar sobre quais *comportamentos* são aversivos e quais não (Hoffman, Fago, Reid & Patterson, 1987)” (p. 5). Ao longo do texto, os autores falam de *eventos* anti-sociais ou de *comportamentos* anti-sociais, intercambiando os termos grifados, o que leva a autora a concluir que Patterson et al. (1992/2002) os consideram sinônimos, embora não tenham sido explícitos quanto a isso (grifo nosso). Apenas no terceiro capítulo os autores inserem uma seção intitulada “O que é comportamento anti-social?”, e ainda assim oferecem não uma definição direta, mas as seguintes observações:

Comportamentos coercitivos são funcionais para as crianças. Eles são um meio primitivo mas eficaz de mudar o ambiente social. (...) Quase todas as crianças usam, ocasionalmente, *comportamentos aversivos de maneira contingente para alterar o comportamento de um dos pais, de um irmão, ou de outra criança*” (Patterson, 1982, citado por Patterson et al., 1992/2002, p. 21) (grifo nosso).

O problema citado decorre da dificuldade de conceituar comportamento, observada por Catania (1999). Reconhecendo que não resolverá a questão nesta monografia, a autora assumirá, de acordo com os argumentos utilizados e a leitura da obra de Patterson et al. (1992/2002), que comportamentos anti-sociais são os comportamentos que, quando emitidos, geram conseqüências aversivas do ponto de vista, principalmente, das pessoas que se relacionam com o emissor do comportamento, e que são utilizados pelo emissor de maneira contingente para alterar o comportamento daquelas pessoas com quem ele se relaciona.

Anteriormente, os autores citaram a escolha dos termos *aversivo* e *contingente* (grifo nosso) pela sua possibilidade de operacionalização, critério com o qual a autora concorda. Retomando a fala dos autores, eles afirmam, a respeito do primeiro termo: “... pais, psicólogos e crianças parecem concordar sobre quais comportamentos são aversivos e quais não (Hoffman, Fago, Reid & Patterson, 1987)” (p. 5). No caso, seria interessante apresentar primeiro uma definição operacional do termo e depois, sim, ressaltar o respaldo obtido a partir da concordância de pais, professores e crianças a respeito da classificação dos comportamentos aversivos. A autora compreende que, a rigor, o termo aversivo aplica-se às consequências de determinados comportamentos, mas que, por uma questão de simplificação, costuma-se aplicar o termo aos próprios comportamentos. Como a autora não teve acesso ao texto original de Patterson (1982, citado por Patterson et al. (1992/2002), no qual pode constar uma definição clara do termo *aversivo* e uma discussão clara a respeito da variável a qual ele se aplica (estímulo, comportamento, consequência etc.), a autora utilizará neste estudo um conceito de comportamento aversivo definido por analogia ao conceito de estímulo aversivo de Skinner (1974): “Os estímulos aversivos (...) são os (...) que funcionam como reforçadores [produzem consequências ‘desejáveis’, ‘agradáveis’ etc., *no sentido funcional*] quando reduzidos ou eliminados” (p. 55). Assim, comportamento aversivo é aquele que, quando eliminado ou evitado, produz consequências funcionalmente reforçadoras. O termo *contingente*, segundo Patterson (1982, citado por Patterson et al., 1992/2002), “... se refere à conexão entre o comportamento de um e de outro membro *da família*” (p. 5) (grifo nosso). É importante frisar que os pesquisadores postulam que os comportamentos anti-sociais têm início, sempre, no ambiente familiar da criança – por isso eles se referem a membros da família na definição de contingente –; lá eles são modelados e treinados, para depois serem generalizados para outros ambientes. Essa asserção será melhor analisada ao longo do trabalho.

Um dos problemas – identificado pelos autores, ressalte-se, mas não resolvido por eles – dessa definição de comportamento anti-social suscita uma questão de fundamental importância para os behavioristas radicais – trata-se do problema da classificação dos comportamentos anti-sociais, não tanto no sentido de diferenciar um comportamento anti-social de um pró-social, mas principalmente na identificação, no âmbito dos próprios comportamentos anti-sociais, de categorias ou classes de comportamentos.

Nas palavras de Patterson et al. (1992/2002):

A maioria dos eventos aversivos em interações familiares consiste de comportamentos como choramingar, gritar, incomodar, ameaçar e ocasionalmente bater. Esses eventos parecem ser exemplos *triviais* do que é normalmente tido como comportamento anti-social; eles não são tão *dramáticos* quanto brigar, roubar, assaltar, roubar carros ou invadir casas. A definição também não se aplica a crimes sem vítimas classificados como anti-sociais (por exemplo, violação de horários, bebedeira, uso de drogas e ociosidade ou gazeir aula). (p. 6) (grifo nosso).

De acordo com a asserção acima, a definição de comportamento anti-social é normalmente utilizada para explicar os comportamentos aversivos e contingentes infanto-juvenis mais *dramáticos* – e com isso os autores parecem descrever os eventos mais “graves”, ou “de grande amplitude e menor frequência de ocorrência” (como “... brigar, roubar, assaltar, roubar carros ou invadir casas ...” –Patterson et al., 1992/2002, p.6), pelo menos em determinadas classes sociais da comunidade norte-americana. No entanto, os autores tinham em mãos o que consideravam um grande problema teórico-prático: quando analisavam a história dos sujeitos – geralmente adolescentes – que emitiam os comportamentos mais “graves” – chamados pelos citados estudiosos de comportamentos “delinquentes” (p.6) – percebiam a existência de uma “escalada” ou “evolução” destes comportamentos a partir de comportamentos menos graves ocorridos durante a infância e considerados “prototípicos” daqueles.

Logo em seguida, os estudiosos afirmam, numa aproximação perigosa com o modelo biologizante, que os atos coercitivos observados no ambiente familiar e no escolar (parecendo se referirem aos comportamentos mais “triviais”) “lembram de perto” a categoria diagnóstica Distúrbio Desafiador Opositivo (DDO), constante do DSM-III-TR (vigente na década de 80, quando o livro de Patterson foi escrito), já que ambas as categorias de comportamento estão ligadas por duas características em comum: “a desobediência e os acessos de raiva infantis” (Patterson et al., 1992/2002, p. 6). Feitas essas considerações, os autores observam a existência de uma progressão dos comportamentos relacionados ao DDO no lar e na escola para os atos mais “extremos” característicos da categoria diagnóstica do DSM-III-TR Desordem de Conduta. Os autores explicam a questão sugerindo que, após alguns anos de treino e reforçamento sistemático pelos familiares, os comportamentos coercitivos infantis se transformam de “problemas de desobediência” (p.6) (comportamentos mais “triviais”) em “problemas de conduta” (p.6) (comportamentos mais “extremos”). E, por fim, resumem: “... o termo anti-social se aplica ao total deste processo ...” (p. 6), ligando comportamentos “triviais” e “extremos” em um *continuum*, que será explicado no subitem

seguinte. Logo após essa explicação, a autora da monografia voltará à importante questão dos critérios de classificação dos comportamentos anti-sociais, no último subitem desta seção.

5.2. Gênese, manutenção e progressão do comportamento anti-social na infância: o modelo de coerção

Situação 1. N. diz um palavrão para uma colega. Neide [a professora] ouve e a chama [N.] até a sua mesa. N. recusa-se a ir. Neide manda que ela lhe mostre a lição. N. torna a se recusar. Neide insiste mais um pouco e desiste, sem se alterar.” (Patto, 1999, p. 296)

A situação real descrita acima é um modelo adequado do que a professora deve fazer para reforçar e manter um comportamento vivenciado por ela como aversivo. Uma análise superficial permite afirmar que, como consequência de um ato anti-social (dizer um palavrão), N. recebeu a atenção da professora (reforçamento social), ainda que houvesse propriedades aversivas concorrentes em ser chamada à mesa da educadora, e ainda atravessou incólume uma nova tentativa de punição (quando a professora pediu que a criança mostrasse-lhe a lição), mediante a emissão de outro ato anti-social (recusar-se a mostrar o dever).

A questão do surgimento, da manutenção e da aparente “escalada em gravidade” dos comportamentos anti-sociais – e, mais ainda, da eleição destes como estratégia preferencial de interação em contextos onde esses comportamentos são aparentemente punidos, a curto ou longo prazo – levou os pesquisadores do OSLC a criarem o modelo teórico da coerção. Esse nome foi escolhido em função de um ponto fundamental observado pelos pesquisadores no atendimento a crianças e adolescentes considerados anti-sociais: o mecanismo de coerção – sendo o termo coercitivo utilizado pelos autores para se referirem ao “... uso de um estímulo aversivo por um membro de uma díade que é contingente ao comportamento da outra pessoa” (Patterson et al., 1992/2002, p. 38) – exercia papel central no processo de treinamento dos comportamentos anti-sociais da criança pela família. A criança aprende que pode *coagir* seus familiares, a partir de comportamentos freqüentes de desobediência como fazer “birra”, gritar, choramingar, xingar, bater, a lhe darem mais tempo sem supervisão na casa e na escola.

Segundo os autores,

... os padrões de coerção consistem de seqüências de ação-reação bem ensaiadas, que são desempenhadas sem a percepção consciente das pessoas envolvidas. No final, entretanto, indivíduos coercitivos se descobrem presas das conseqüências de seu próprio comportamento, razão pela qual chamamos a isto de *a armadilha de reforçamento*. O treinamento de coerção requer interações freqüentes com pessoas que consistentemente fazem duas coisas: 1) elas iniciam interações em uma taxa alta, e 2) elas têm uma disposição incontestável para recuar, uma vez que a outra pessoa contra-ataque. Com efeito, o iniciador treina o outro membro da família a usar reações que eliminam as intrusões desagradáveis (Patterson et al., 1992/2002, p. 40) (grifo dos autores).

De acordo com o modelo, esses primeiros atos anti-sociais são determinados pelo condicionamento de fuga, numa seqüência de três passos assim caracterizada: uma pessoa A inicia uma interação, agindo aversivamente em relação a outra (pessoa B); a reação de B é seguida pela eliminação do comportamento aversivo de A; após essa seqüência, A emite um comportamento neutro ou pró-social, interrompendo seu contra-ataque, numa tentativa de reduzir o nível de agressividade da interação.

Os autores ilustram a seqüência acima com um exemplo concreto extremamente esclarecedor:

O intercâmbio começa quando a mãe encontra o menino assistindo a [sic] televisão em vez de estudar, embora esteja indo mal na escola. A mãe o repreende. “Você está reprovando na escola, mas aí está você, assistindo à tevê. Por que não está fazendo seus deveres de casa?” O menino responde com os argumentos clássicos: a escola é chata, os professores são estúpidos, e ele não tem deveres de qualquer modo. A reação do menino é uma conseqüência negativa para a repreensão de sua mãe. Com efeito, sua resposta funciona como uma punição que suprime o comportamento imediato da mãe (repreender); também pode ter o efeito, a longo prazo, de reduzir a probabilidade de ela tentar fazer algo a respeito dos problemas do filho com deveres e escola. A mãe se permite ser abrandada pela alegação do filho de que ele não tem nenhum dever, e muda para um tom de diálogo: “Os alunos ainda dormem nas aulas de História do Professor Bailey” Esta reação dela completa a seqüência de condicionamento de fuga de três passos. Tal interação aumentou a probabilidade de que, na próxima vez que ela mencionar os deveres de casa, o menino responda em tom de discussão ...” (Patterson et al., 1992/2002, pp.39-40).

À medida que o tempo passa, os pais fracassam nos confrontos disciplinares com a criança e, sentindo que não podem controlar o comportamento dela, abandonam também o monitoramento seus (da criança) atos. A partir daí, a progressão para atos mais extremos como roubar, cabular aula, usar drogas etc. se torna mais provável (Patterson et al., 1992/2002, pp. 28-29).

A seqüência completa dessa progressão, segundo o modelo, obedece a quatro estágios: o treinamento básico, a reação do ambiente social, a influência dos pares desviantes no desenvolvimento de habilidades anti-sociais e a trajetória anti-social na fase adulta.

No primeiro estágio, ocorre o treinamento de padrões de comportamentos anti-sociais no ambiente familiar pelos membros da própria família, iniciando com o enfraquecimento progressivo das estratégias disciplinares utilizadas pelos pais para educar a criança. Esta acaba descobrindo a eficácia de comportamentos coercitivos como chorar, gritar, bater etc., tanto no sentido de suprimir ou evitar comportamentos aversivos de familiares, como no de produzir reforçadores positivos, sob o ponto de referência da criança. Com o tempo e o treinamento, aumentam a duração e a probabilidade de ocorrência das trocas coercitivas – tem início a “escalada” (Patterson et al., 1992/2002, p.10) anti-social, que ocorre tanto do lado da criança como do lado dos familiares. O colapso das práticas disciplinares parentais é geralmente acompanhado pelo enfraquecimento e pela falta de monitoramento das atividades da criança com padrões de comportamentos coercitivos, já que esta pune as tentativas dos familiares de controlarem com quem ou onde ela está, o que está fazendo e quando voltará para casa. Segundo os autores, esse processo leva com frequência ao envolvimento com pares “desviantes” (p. 13) e ao reforçamento, por parte destes, dos comportamentos anti-sociais da criança.

Uma importante consideração sobre esse estágio é, mais do que o impacto das variáveis contextuais sobre a família, a discussão do sentido e da direção dessa influência. Os pesquisadores do OSLC sugerem que variáveis contextuais como divórcio, estresse, vizinhança violenta, pai ou mãe com comportamentos anti-sociais, entre outras (Patterson et al., 1992/2002, p. 11), podem exercer efeito desorganizador sobre as práticas educativas parentais; são estas, quando enfraquecidas – e não as variáveis contextuais, diretamente –, que facilitam o relaxamento da disciplina e da monitoria dos pais sobre os filhos. Os autores citam Garnezy (1983), observando que “As variáveis contextuais podem ser vistas como fatores de risco, enquanto as habilidades parentais funcionam como fatores de proteção (Patterson et al., 1992/2002, p. 91). Lembrando as discussões promovidas no item 3 sobre a necessidade de

atenção ao viés ideológico presente em considerar categorias *a priori* de risco (como pobreza ou divórcio), as considerações sobre o efeito mediador, e não direto, dessas variáveis representam um passo importante em direção a uma análise mais comprometida com o questionamento de idéias preconcebidas sobre o ambiente social.

O segundo estágio – a reação do ambiente social – marca o período de entrada na escola, no qual a criança deve cumprir, segundo os autores, duas tarefas principais: relacionar-se com os colegas e desenvolver habilidades acadêmicas (Patterson et al., 1992/2002, p. 11). A hipótese elaborada pelo grupo é que “... comportamentos anti-sociais ou coercitivos aprendidos no lar colocam a criança sob sério risco de duplo fracasso social” (p. 11). Como as crianças inseridas nessa trajetória reagem de forma agressiva ao recebimento de *feedback* negativo, o ensino de habilidades sociais e acadêmicas se torna aversivo aos pais e, posteriormente, ao professores, e o abismo entre as crianças rotuladas como “crianças-problema” e os seus pares na escola tende a aumentar, levando a um processo de rejeição das crianças com comportamento anti-social pelos colegas. Com o tempo, essas crianças evitam cada vez mais as tarefas difíceis, os deveres de casa e situações que, por seu nível de exigência, tragam, no julgamento da criança, alto risco de fracasso.

No terceiro estágio, a hipótese dos autores é que, como resultado dos estágios anteriores, o fracasso recorrente e a tripla rejeição social (por pais, professores e colegas) levam essas crianças a se associarem com pares “desviantes”, que “... se caracterizam por atitudes negativas sobre a escola e sobre a autoridade dos adultos” (Patterson et al., 1992/2002, p. 13) e reforçam positivamente o comportamento anti-social. Os autores citam estudos “de observação” com crianças, cujos resultados mostram uma relação consistente entre comportamento anti-social e rejeição pelos pares “normais” (Hartup, 1982; Roff, 1961, 1972), muito embora observem que o papel dos pares desviantes na promoção do comportamento anti-social em ambientes não correccionais não foi muito pesquisado – o único estudo citado pelos autores é o de Dishion, Andrews e Patterson (1990).

O quarto estágio do modelo de coerção compreende a fase adulta do desenvolvimento de crianças com trajetória anti-social. Os pesquisadores citam vários estudos longitudinais cujos resultados indicam problemas de ajustamento dessas crianças na fase adulta, como envolvimento em casamentos infelizes, uso de drogas, institucionalização por crimes ou “desordens mentais”, taxas mais altas de divórcio, entre outros (Caspi, Elder & Bem, 1987, 1989; Huesmann, Eron, Lefkowitz & Walder, 1984; Magnusson, 1984, citados por Patterson et al., 1992/2002)

Os autores observam que a deficiência ou a falta de habilidades sociais resultantes do longo treinamento em comportamentos anti-sociais desses adultos leva-os a atravessarem constantes crises pessoais e profissionais que os mantêm sob altos níveis de estresse e solapam suas habilidades sociais já bastante limitadas.

Uma consideração importante sobre os estágios acima descritos é que eles não evoluem necessariamente em ordem sucessiva. A progressão, segundo os autores, é transicional – ela avança entre fases adjacentes no sentido da probabilidade: se uma criança se enquadra atualmente em um estágio particular, há forte probabilidade de que ela tenha passado pelo anterior (um raciocínio retrospectivo que nada diz a respeito da possibilidade de predição de passagem pelos estágios mais avançados, a partir da passagem pelos mais simples). Ainda de acordo com o modelo, à medida que os estágios avançam, aumenta o teor de riscos inerentes ao desenvolvimento da criança, e os indivíduos inseridos nas fases mais avançadas da trajetória anti-social correm maior risco de se tornarem adultos com problemas mais graves de adaptação social (Patterson et al., 1992/2002, pp. 10-13).

Feita a apresentação do modelo de coerção, serão apresentadas a seguir duas críticas intimamente interligadas e conectadas, também, de forma intrínseca tanto ao modelo teórico quanto à definição de comportamento anti-social desenvolvidos pela abordagem sócio-interacionista.

5.3. O traço anti-social: as questões da perspectiva biologizante e da taxonomia do comportamento anti-social

Até aqui, foi destacado que a abordagem sócio-interacionista considera os comportamentos infantis subprodutos de intercâmbios sociais e que acredita na ocorrência de uma progressão de atos menos graves para mais graves – por exemplo, de desobediência e acessos de raiva para agredir fisicamente, e depois para roubar e gazar aulas. Quanto mais a criança se utiliza do mecanismo de coerção, a aprendizagem dos processos de fuga e esquiva é fortalecida e, com o tempo, a “topografia” dos comportamentos anti-sociais se modifica: os atos “abertos” tendem a diminuir em frequência, enquanto os atos “encobertos” aumentam, de forma que a taxa global de emissão de comportamentos anti-sociais permanece constante (Loeber, 1982, citado por Patterson et al., 1992/2002). Atos “abertos”, segundo os autores, “... são contingentes ao comportamento de outra pessoa” (p. 20), e incluem comportamentos

como xingar, gritar, fazer “birra”, bater etc., e atos “encobertos” são “usados para evitar experiências desagradáveis e maximizar a autogratificação imediata” (p. 20), e incluem comportamentos como: mentir, gazeir aula, roubar, usar drogas e compartilhar o tempo com pares anti-sociais (p. 38) (aspas nossas). Essas duas dimensões – atos abertos e atos encobertos – constituem o construto *traço anti-social* (grifo nosso).

Segundo os autores:

O traço social consiste, em parte, de *uma disposição estável para usar contingentemente comportamentos aversivos*. (...) O traço também consiste de comportamentos que denotam uma *tendência* [grifo nosso] para evitar responsabilidades (por exemplo, tarefas domésticas e deveres escolares) e para maximizar a auto-gratificação imediata (Patterson et al., 1992/2002, p. 21) (grifo do autor).

O conceito de traço foi retirado de Allport (1937, citado por Patterson et al., 1992/2002), que define traço como uma disposição para responder que é *estável* tanto através do tempo como das situações (grifo nosso). A estabilidade do traço anti-social, através do tempo e dos ambientes, é um ponto extremamente importante para o modelo de coerção, já que sustenta uma de suas hipóteses fundamentais sobre a progressão do comportamento anti-social infantil (que, sendo estável através do tempo e dos ambientes, preenche as condições de definição de um traço). Realmente, uma das premissas básicas dos autores é que o comportamento anti-social infantil é prototípico do comportamento anti-social adulto: adultos anti-sociais foram, provavelmente, crianças anti-sociais (Robins, 1966; Robins e Ratcliff, 1978, citados por Patterson et al., 1992/2002), e crianças anti-sociais estão sob considerável risco de terem problemas de adaptação quando adultas (Caspi et al., 1987; Robins, 1966, citados por Patterson et al., 1992/2002). Essa noção de estabilidade reflete a utilização de uma perspectiva biologizante cuja presença marcante – e, muitas vezes, acrítica – se faz sentir na adoção do discurso determinista biológico em vários aspectos da cultura ocidental em geral e, em particular, nas explicações sobre o comportamento humano.

Segundo Lewontin (2000), a ideologia do determinismo biológico, aplicada à sociedade, congrega três idéias fundamentais: as diferenças inatas causam as diferenças observadas nas habilidades humanas; essas diferenças inatas são herdadas biologicamente; e a própria natureza humana – a maneira como ela está constituída – torna inevitável a

hierarquização da sociedade²². A idéia de que os genes determinam o comportamento e as características humanas de forma fixa e inevitável, em detrimento do papel do ambiente²³ (identificado como o fator de mutabilidade) infiltra-se insidiosamente nas teorias sobre a “natureza” e o comportamento humanos.

No caso do traço anti-social, as noções de *disposição estável* e *tendência* implicam a aceitação de conceitos internalizantes biológicos (como “temperamento”, por exemplo), interpretados como elementos mais ou menos invariáveis e limitantes das relações contingenciais entre comportamento e ambiente. A insistência sobre a estabilidade do traço anti-social ao longo do tempo e em vários ambientes, principalmente no caso de crianças localizadas no extremo mais anti-social de uma distribuição, leva os autores a afirmações como:

Nossa posição é que indivíduos desviantes são, *quase que por definição*, menos sensíveis a variações sutis nas demandas associadas a diferentes ambientes. Crianças-problema são rotuladas de desviantes porque estão fora de controle, *não importa o ambiente* (Patterson et al., 1992/2002, p. 25) (grifo nosso),

e ainda:

A implicação é que meninos *normais* tendem a ser muito mais responsivos às ocasiões que as crianças-problema. Estas tendem a comportar-se quase que da mesma maneira, *independentemente da ocasião* (Patterson et al., 1992/2002, p. 25) (grifo nosso).

Essas observações levam o leitor a esquecer o quanto o comportamento de uma mesma criança pode diferir em contextos diversos, quando as contingências ambientais determinantes do comportamento são diferentes (Baum, 1999).

Em outra obra (Reid et al., 2002) sobre o modelo sócio-interacionista, os pesquisadores do OSLC afirmam que a maioria dos estudiosos acredita no papel central das diferenças de temperamento infantis na precipitação do início dos processos de coerção, tendo em vista a precocidade do aparecimento dessas características no período de desenvolvimento

²² Essas idéias não serão discutidas detalhadamente neste trabalho, apesar de sua relevância, devido ao espaço reduzido.

²³ Nesse caso específico, a autora supõe que o autor utilizou a palavra para representar nomear o ambiente “cultural”, “externo” (ao corpo), tal como o termo é utilizado no senso comum (com o sentido dicotômico de genético *versus* cultural), muito embora o autor teça, em outros trechos da obra, considerações sobre o conceito de ambiente que contrariam o senso comum.

infantil. Nessa mesma obra, são citados estudos em apoio a afirmações biologizantes como: “Um notável corpo de pesquisas comentadas por Quay (1987) revelou uma correlação consistente entre medidas de hipoexcitabilidade e medidas de comportamento anti-social. As descobertas sugerem que, na infância, os futuros indivíduos anti-sociais devem ser menos responsivos a contingências dos cuidadores ...”²⁴ (van den Boom, 1994, citado por Reid et al., 2002) (p. 32); “Lykken (1957, 1995) sugere que a hiporresponsividade é um reflexo de contribuições herdadas”, entre outras (p. 32). Os estudiosos afirmam ainda, nessa mesma página: “Estamos convencidos de que se demonstrará que a biologia desempenha um papel importante na explicação dos estágios iniciais do processo de coerção”²⁵, muito embora observem, mais adiante:

Nossa posição geral é a de que, embora alguns mecanismos no processo de coerção sejam reflexos de bases biológicas, o processo de coerção em si é eminentemente maleável. As evidências obtidas em testes preliminares apóiam fortemente a idéia de que o comportamento social pode ser alterado de tal forma a reduzir o risco de resultados negativos, (...) [e] a contribuição dos genes é eminentemente maleável”²⁶ (Reid et al., 2002, p. 34).

Os autores assumem claramente em outra obra que “(...) tanto a predisposição genética quanto o ambiente contribuem para o desenvolvimento do traço anti-social em crianças” (Patterson et al., 1992/2002, p.34). Mais adiante, admitem a possibilidade de algumas crianças serem hipo-responsivas aos reforçadores sociais ou a contingências aversivas [ambas fatores biológicos, sendo a segunda considerada a opção mais plausível pelos autores], dificultando sua socialização. Assumindo a dificuldade de separar as contribuições biológicas das ambientais [e aqui, a autora ressalta, os estudiosos caem na insidiosa dicotomia biológico-cultural], os autores escrevem: “... hipo-responsividade pode ser resultado de um ambiente social não contingente ou de uma predisposição biológica” (p. 34). Mas especulam também, de forma mais promissora: “... note-se que indivíduos que vivem em ambientes onde conseqüências aversivas são apresentadas freqüente e não contingentemente teriam mais probabilidade de se tornarem menos responsivos à punição” (p. 34).

²⁴ Tradução de Marcius F. B. de Souza.

²⁵ Tradução de Marcius F. B. de Souza.

²⁶ Tradução de Marcius F. B. de Souza.

Portanto, na leitura da autora, os pesquisadores oscilam, em alguns pontos de sua teoria, no limite entre o pensamento comportamental e o biologizante, tornando necessária uma atenção redobrada para evitar cair na armadilha da adoção de categorias *a priori* de risco (como a hipo-responsividade de fundo hereditário) para o comportamento anti-social.

Uma segunda crítica se refere à classificação de comportamentos anti-sociais adotada por Patterson e cols. Observe-se que os atos mais “triviais” parecem associados aos atos classificados como “abertos”, que, segundo os autores, aparecem mais cedo na progressão, e os atos mais “extremos” associam-se aos atos “encobertos”, mais tardios (Patterson et al., 1992/2002, pp. 20-37). Pela leitura da obra e segundo a argumentação dos autores, o critério distintivo entre atos “abertos” e “encobertos” foi a *intenção* do emissor do comportamento (p. 21), mas, devido às dificuldades de medir esse conceito, segundo os próprios estudiosos, as considerações sobre a questão não foram aprofundadas.

O critério usado pelos behavioristas skinnerianos – entre os quais se insere a autora da monografia – para definir uma classe de comportamentos é a *função* exercida pelo comportamento na relação contingencial, uma influência filosófica do pensamento funcional darwinista. Como observa Baum (1999):

Uma classe ou categoria funcional é definida pelo que seus membros fazem – como agem ou funcionam – e não pela sua composição ou sua aparência. Um exemplo de classe estrutural poderia ser “móveis com quatro pernas”, porque basta que uma coisa seja construída de determinado modo para pertencer a essa classe, enquanto que “mesa” poderia ser exemplo de uma classe funcional, pois, para pertencer a essa classe, bastaria uma coisa existir para a finalidade de se colocar (sic) objetos sobre ela. Uma mesa pode ter três, quatro, seis ou oito pernas; não faz diferença como foi construída. (p. 94).

Esse raciocínio promove a eleição de um critério claro de classificação – a função – e elimina ambigüidades que podem ser suscitadas pela “aparência”, pela “forma” ou pela “estrutura” de um evento. Baum (1999) cita outro exemplo esclarecedor quando analisa o operante “pressionar a barra” num experimento hipotético com uma cobaia em que esta deve abaixar a barra de um dispositivo para receber alimento. Não importa de que forma a cobaia pressione a barra – com o focinho, a pata dianteira direita, a pata dianteira esquerda etc. –, o ato singular do animal será membro do operante “pressionar a barra” *se o efeito abaixar a*

barra for atingido (grifo nosso). A função “abaixar a barra” é o critério necessário e suficiente a ser analisado para a inclusão de comportamentos da cobaia na classe operante “pressionar a barra” – um critério funcional, portanto.

Voltando à classificação de Patterson et al. (1992/2002), não fica claro se o critério usado por eles para distinguir os comportamentos abertos dos encobertos é funcional (e nem se discutirá aqui a propriedade dos rótulos “aberto” e “encoberto”), a não ser que, relevando a menção à *intenção* dos emissores do comportamento (grifo nosso), o leitor considere funções as características “ser contingente ao comportamento de outrem” (dos comportamentos abertos) e “evitar responsabilidades e maximizar a auto-gratificação imediata” (dos encobertos), o que é perfeitamente possível no segundo caso. Ainda assim, a autora pergunta: essa é uma categorização rígida, de forma que os comportamentos encobertos não podem ser considerados contingentes ao comportamento de outrem, como são os abertos? Se a resposta for afirmativa, isso quer dizer que os comportamentos encobertos não são anti-sociais (já que ser contingente ao comportamento de outra pessoa é um critério de definição do comportamento anti-social)?

A autora deixará ao leitor a tarefa de responder a essas perguntas e passará à discussão – breve – de um último ponto crítico.

5.4. A questão dos estudos correlacionais no modelo de coerção: breves indicações

Foge ao escopo deste trabalho uma análise aprofundada da metodologia utilizada para o desenvolvimento do modelo de coerção – o leitor interessado deve se reportar à obra de Patterson et al. (1992/2002), que apresenta uma descrição detalhada da questão, em seu capítulo segundo (pp.14-19). As hipóteses construídas pelos pesquisadores do OSLC são fruto de mais de quatro décadas dedicadas à observação e ao atendimento clínico e psicossocial de crianças e adolescentes com comportamentos anti-sociais, de suas famílias e comunidades – a testagem dessas hipóteses em pesquisas e experimentos e a construção do modelo de coerção revelaram-se uma empreitada de enormes custos políticos, econômicos, tecnológicos e profissionais. Um dos problemas mais marcantes identificados pela autora deste trabalho foi a extensa e, em alguns casos, exclusiva utilização de dados de pesquisas correlacionais em apoio às hipóteses referentes a diversos pontos investigados pelo modelo – em relação à verificação da estabilidade do traço social, por exemplo, os autores citam as

pesquisas (correlacionais) de dois grupos de autores: Elder, Caspi e Downey (1983), e Patterson e Bank (1989). Muito embora os pesquisadores tenham se empenhado – e continuem se empenhando – em desenvolver um modelo teórico coerente e útil a fim de explicar algumas possíveis causas e *prever* os efeitos do comportamento anti-social infanto-juvenil (Patterson et al., 1992/2002, cap. 2, pp. 14-19, principalmente), e seus esforços não têm sido vãos, a julgar pelos resultados alcançados (Reid et al., 2002), os autores oscilam entre considerações críticas como “... covariância consistente não implica automaticamente em (sic) *status* causal” (Patterson et al., 1992/2002, p. 10) e outras que confundem correlação com causalidade, como “Modelos correlacionais reproduzidos são úteis no estabelecimento do *status* causal das variáveis tidas como determinantes” (p.8).

Sobre essa questão, Cozby (2003) observa que o coeficiente de correlação é um índice que expressa o grau de associação entre duas ou mais variáveis, o que se consegue medindo-se previamente cada fator e comparando-se a ocorrência de um em relação ao outro. Quando há um baixo grau de concomitância na ocorrência entre as variáveis, supõe-se que estas não se relacionam entre si. Quando, pelo contrário, encontra-se uma alta correlação entre as variáveis em estudo, quatro possibilidades de interpretação poderiam ser aventadas: 1) uma variável, definida como independente, causa a outra, chamada dependente; 2) as variáveis ocorrem juntas, mas não há relação causal nem de influência entre elas, sendo sua covariância um fato acidental; 3) as variáveis ocorrem juntas, não há relação causal linear entre elas, mas há uma relação de influências recíprocas em que, se uma delas for modificada, as outras também se modificam; 4) as variáveis ocorrem juntas, mas sua covariância é devida ao efeito de uma terceira variável, que afeta separadamente cada uma delas, de forma que alterações em uma não afetarão a outra ²⁷.

No caso em que se aufere uma correlação positiva entre variáveis, o estabelecimento de uma relação de causalidade – o que inclui, claro, a determinação da direção dessa relação, isto é, qual a variável independente (causal) e qual a dependente – só poderia ser bem definido por pesquisas com delineamento experimental, e não correlacional.

Ainda assim, cumpre observar, como frisado no subitem 4.1 deste trabalho, que aos cientistas do comportamento interessa descrever relações funcionais, e não estabelecer

²⁷ Gil (2002) afirma que os pesquisadores procuram estabelecer relações assimétricas entre as variáveis. Segundo o autor, “As relações assimétricas indicam que os fenômenos não são independentes entre si (relações simétricas) e não se relacionam mutuamente (relações recíprocas), mas que um exerce influência sobre o outro” (p. 33). A autora da monografia considera arriscada a presunção de relações lineares unidirecionais entre variáveis, mas, por questões de espaço, deixará a discussão sobre esse tópico para outra oportunidade. O leitor interessado pode consultar, além da obra citada nesta nota, Cozby (2003).

uma relação de causalidade linear entre variáveis (que, aliás, o Behaviorismo rejeita), de forma que mesmo a utilização do delineamento experimental suscita questões complexas – como a propriedade do próprio modelo experimental desenvolvido e comumente utilizado para pesquisa – que, por falta de espaço, não serão aqui discutidas.

6. A relação entre comportamento anti-social infantil e queda no desempenho escolar

Situação 2. Durante o tempo reservado a uma lição escrita, a menina A. olha absorta, pela janela, as crianças que brincam no pátio à espera do horário de entrada. Neide freqüentemente chama sua atenção por isso, mas A. não desiste de ‘deixar’ a classe à procura de algo que faça sentido fora dela.” (Patto, 1999, p. 292).

Situação 3. “Durante a tomada de leitura, J. imita um gato. Neide pergunta: ‘Que barulho é esse?’ Ao identificar sua origem, limita-se a dizer: ‘Será que o J. virou um gato?’, em tom bem-humorado. J. é tido como uma das crianças mais indisciplinadas da escola. Vai mal na parte pedagógica, mas provoca a ambivalência das educadoras, que se deixam seduzir pela sua graça e vivacidade e o rejeitam e agredem pelo pouco asseio, pela indisciplina e pelo baixo rendimento. É a única criança da classe a quem Neide chama de ‘meu amor’” (Patto, 1999, p. 296).

Se o leitor observar as duas situações acima, verá que, em ambos os casos, as crianças estão engajadas em atividades incompatíveis com o comportamento de aprender em ocasiões em que a professora transmite conteúdos acadêmicos. A menina observa a brincadeira das crianças no pátio durante uma lição escrita; o menino imita um gato durante a lição de leitura – os dois comportamentos parecem trazer mais conseqüências reforçadoras do que punitivas, pelo menos a curto prazo, para as crianças, apesar das tentativas disciplinadoras da professora. Nos dois exemplos, é possível que, ao fim de interações como essas, ocorridas em determinadas condições e com uma freqüência suficiente e ao longo do período escolar, os educadores se deparem com duas crianças com baixo desempenho escolar. A autora voltará ao assunto no item seguinte para complementar a análise sobre a produção do fracasso acadêmico.

Diversos estudiosos, das mais variadas abordagens teóricas, da área escolar e educacional acreditam que crianças que emitem, com frequência muito mais alta do que seus pares, comportamentos anti-sociais em suas interações na escola estão sob maior risco de apresentar queda no desempenho escolar. Como observado na introdução, o objetivo central deste trabalho é a análise crítica dessa hipótese e suas repercussões teóricas e práticas para a comunidade escolar e acadêmica, incluindo educadores, educandos e estudiosos.

É difícil superestimar a importância culturalmente atribuída ao desempenho escolar na sociedade ocidental. Vários autores nacionais e estrangeiros classificam o rendimento acadêmico²⁸ como uma variável crítica, em múltiplos sentidos, para o desenvolvimento infantil (Benzoni, Marturano, Loureiro & Linhares, 1998; e Degani & Marturano, 1994, citadas por Elias & Marturano, 2004; Jacob, 2001, e Melby & Conger, 1996, citados por Marturano, Elias & Campos, 2004; Ferreira & Marturano, 2002; Hinshaw, 1992a; Jacob & Loureiro, 1999; Kavale & Forness, 1996; La Greca & Stone, 1990, citados por Kavale & Forness, 1996; Lane, Gresham & O'Shaughnessy, 2002; Lane, Wehby & Barton-Arwood, 2005; Marturano, Elias & Campos, 2004; Marturano, Loureiro, Linhares & Machado, 1997; Marturano & Ferreira, 2004; Marturano, Parreira & Benzoni, 1997; Nunes, 1990; Rutter, 1987; Santos, 1999; Sitlington, 1996, e Silhares, 1998, citados por Elias & Marturano, 2004; Thompson, Lampron, Johanson & Eckstein, 1990, citados por Marturano, Elias & Campos, 2004, entre outros). Seguem alguns exemplos do que o leitor encontrará na literatura nacional a respeito do tema:

Lindahl (1988) relacionou a questão da aprendizagem acadêmica às etapas do desenvolvimento propostas por Erickson (1976) e apontou para as repercussões do desempenho acadêmico das crianças em fase escolar sobre a personalidade. O fracasso escolar é percebido como o não-cumprimento da tarefa psicossocial atribuída às crianças e este fato tende a comprometer sua aceitação e popularidade frente aos adultos e aos colegas, favorecendo o desenvolvimento de autopercepções negativas (Boruchovitch, 1993). (Jacob & Loureiro, 2004, p. 140.)

²⁸Muito embora, conforme discutido anteriormente neste trabalho, os aspectos relacionados a “relações interpessoais” tenham tido sua importância reconhecida por educadores e estudiosos no processo de educação formal, é em rendimento acadêmico que se fala e se pensa quando, no contexto da escola, alguém fala em desempenho escolar (a título de curiosidade, Roeser & Eccles, 2000, citados por Medeiros & Loureiro, 2004 fazem uma distinção entre desempenho acadêmico qualitativo e quantitativo, que não será adotada aqui). Seguindo essa tendência, e observando que a quase totalidade dos autores citados utilizou, em seus artigos, um e outro conceito indiscriminadamente, a autora da monografia equipara desempenho escolar e rendimento acadêmico neste trabalho, fazendo, quando necessário, outras considerações.

... o bom desempenho acadêmico de um lado e as dificuldades de aprendizagem de outro refletem um conjunto complexo de variáveis cognitivas e afetivas que pautam a percepção da criança quanto ao seu desempenho. (Loureiro & Medeiros, 2004, p. 181.)

A associação entre baixo desempenho escolar e problemas sócio-emocionais é preocupante. Ambos os problemas representam questões centrais na infância, interessando à psicologia do desenvolvimento, por interferirem no cumprimento de tarefas evolutivas proeminentes nessa fase, e ao campo da saúde mental, por terem alta prevalência e serem fatores de risco para inadaptação psicossocial na adolescência. (Marturano & Ferreira, 2004, p. 220.)

Segundo Marturano (1997), a experiência de insucesso acadêmico nos primeiros anos de escolarização pode acarretar um senso de não-cumprimento da sua tarefa psicossocial de desenvolvimento, interferindo na formação de sentimentos de baixa auto-estima e baixa auto-eficácia, diminuição da capacidade de adaptação e conseqüente aumento da vulnerabilidade frente às novas demandas. (Loureiro & Medeiros, 2004, p.170.)

A criança que vivencia o fracasso [escolar] enfrenta um círculo vicioso de fracasso, identificando-se como fracassada e como única responsável pelas dificuldades escolares. Essa percepção de si reflete negativamente no seu modo de enfrentar as diferentes situações na família e na escola. (Jacob & Loureiro, 2004, p. 140.)

... O grupo de crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem apresentou um senso de auto-eficácia²⁹ mais baixo em relação às crianças com bom desempenho, considerando-se pouco competente para a execução com sucesso de determinadas atividades acadêmicas. Esse padrão de funcionamento é concordante com dados de outros estudos que apontam as relações de baixo senso de auto-eficácia com baixo desempenho acadêmico (Schunk, 1995; Bandura e cols., 1996; Pajares, 1996; Pajares e Valiante, 1997). (Loureiro & Medeiros, 2004, p. 186.)

... o meio social participa na definição das tarefas do desenvolvimento, provê o suporte para as mesmas e estabelece os critérios de competência inerentes a cada etapa do ciclo de vida. No período de escolarização fundamental, pode-se considerar que o desempenho acadêmico constitui-se em um importante indicador dos recursos de adaptação da criança às demandas específicas da idade escolar. (Loureiro & Medeiros, 2004, p. 154.)

²⁹ As autoras da citação conceituam auto-eficácia como "...a crença do indivíduo sobre sua capacidade de desempenho em atividades específicas." (Loureiro & Medeiros, 2004, p. 181.)

As crianças com baixo desempenho escolar (...), além das dificuldades de aprendizagem, também se julgaram com menos recursos, sugerindo um autoconceito³⁰ mais negativo, característico das crianças com dificuldade de aprendizagem. Estas crianças, ao apresentarem uma baixa expectativa de aprendizagem, pareceram mais vulneráveis e com prejuízo na sua capacidade de enfrentamento. (Jacob & Loureiro, 2004, p. 147.)

... a dificuldade de aprendizagem, principalmente quando associada a situações prévias de vulnerabilidade pessoal e ambiental, caracteriza-se como uma situação potencial de risco. O fracasso escolar no início da escolarização pode trazer como consequência a experiência de estresse crônico representando forte componente de ameaça, podendo levar ao rebaixamento de auto-estima e ao sentimento de desamparo (Marturano, 1997). (Loureiro & Medeiros, 2004, p. 156.)

Nas últimas décadas, várias pesquisas têm sido conduzidas para verificar a correlação entre as variáveis desempenho escolar e comportamento anti-social, tanto no contexto internacional (Rapport, Scanlan & Denney, 1999; Richards, Symons, Greene & Szuszkrewiz, 1995; Rutter & Yulle, 1970, citados por Lane, Gresham & O'Shaughnessy, 2002; Hinshaw, 1992a e 1992b) como no nacional³¹.

É importante ressaltar, nesse ponto, algumas questões teóricas referentes à escolha de termos e à definição operacional de conceitos utilizados nas pesquisas da área. Dois dos construtos mais utilizados pelos pesquisadores em suas referências à emissão de comportamentos anti-sociais são a competência social e o desempenho social. O desempenho social "... refere-se a qualquer tipo de comportamento emitido na relação com outras pessoas" (Del Prette & Del Prette, 2005, p. 31), incluindo comportamentos considerados favoráveis aos relacionamentos interpessoais (que se relacionam às habilidades sociais e são chamados de pró-sociais por alguns autores) e desfavoráveis (os comportamentos anti-sociais). Aqui, seria interessante que os autores definissem operacionalmente "alto desempenho social" e "baixo desempenho social" e nomeassem explicitamente que grupo social adota a definição,

³⁰ As autoras da citação falam em autoconceito como autopercepções, envolvendo três níveis (Candieux, 1996): descritivo ("...avaliação das características e aspectos específicos de capacidades e competências que a criança faz conscientemente de si"); avaliativo ("...uma determinada autopercepção pode despertar sentimentos de adequação ou de inadequação, o que resulta em satisfação ou insatisfação consigo") e a congruência entre "...a auto-avaliação que uma criança faz de si e a avaliação externa, feita pelos outros indivíduos e resultante das experiências objetivas de enfrentamento das diferentes situações". (Jacob & Loureiro, 2004, p. 138).

³¹ Nesse caso, a autora indica os trabalhos desenvolvidos pelo grupo da Professora Doutora Edna Maria Marturano, na Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto. O leitor encontrará no *curriculum vitae* anexo uma extensa bibliografia com várias pesquisas referentes especificamente à relação entre baixo desempenho e problemas comportamentais.

reduzindo tanto quanto possível a arbitrariedade no julgamento desses conceitos. A respeito do juízo de valor sobre um determinado comportamento – se ele é “pró” ou “anti-social” –, os estudiosos observam que aquele é emitido pela comunidade verbal a que o indivíduo está exposto. Com efeito:

A cultura, com suas normas e valores, influencia os relacionamentos quando define os padrões de comportamento valorizados ou reprovados para os diferentes tipos de situações, contextos e interlocutores. Os valores são utilizados como conseqüências reforçadoras ou punitivas para certos comportamentos, enquanto que as normas ou regras sinalizam os comportamentos esperados em determinadas situações. (Del Prette & Del Prette, 2005, p. 33.)

Portanto, os comportamentos dos indivíduos, desde o nascimento, são modelados de acordo com normas e valores culturais (mais uma vez, seria interessante analisar o impacto dos diversos grupos sociais pertencentes à comunidade verbal na definição dessas normas e desses valores). Para terem seus comportamentos positivamente reforçados pelo ambiente social, as crianças precisam aprender algumas habilidades sociais definidoras do “bom” desempenho social, o qual depende de fatores relativos à situação (referente ao contexto físico onde os comportamentos são emitidos), à pessoa (referente a objetivos, “sentimentos”, “avaliações” [exemplos de comportamento, para o behaviorista radical] sobre as demandas da situação, sobre o repertório comportamental e a relação com o outro) e à cultura (referente a normas e valores) (Del Prette & Del Prette, 2005). Os indivíduos que conseguem integrar em seus comportamentos essas três dimensões têm “bom desempenho social” e são considerados competentes socialmente, sendo a competência social definida como

... a “capacidade” de articular “pensamentos, sentimentos e ações” [todos exemplos de comportamento, para o behaviorista radical] em função de objetivos pessoais e de demandas da situação e da cultura, gerando conseqüências positivas [isto é, reforçadoras] para o indivíduo e para a sua relação com as demais pessoas (Del Prette & Del Prette, 2005, p.33) (aspas nossas).

A relação entre as habilidades sociais e a competência social segundo o pensamento dos autores supracitados será mais extensamente analisada no item seguinte. Por enquanto, a importância das definições de desempenho e competência social (bem como a de

habilidades sociais, que serão conceituadas no próximo item) deve-se ao fato de, nas pesquisas relativas à relação entre desempenho escolar e comportamento anti-social, este último construto ser representado em termos de desempenho social, ou competência social, ou ainda habilidades sociais, dependendo dos autores considerados. De forma geral, crianças rotuladas de “anti-sociais” ou “problemáticas” têm baixo desempenho, ou pouca competência social, ou déficit de habilidades sociais – elas emitem, com frequência muito mais alta que seus pares não identificados por pais e professores como “crianças-problema”, comportamentos anti-sociais como forma de interação com o ambiente.

Ainda sobre os conceitos acima expostos, cumpre observar que não há um acordo teórico entre os diversos autores sobre as definições operacionais utilizadas. Apenas para ilustrar a questão, Kavale e Forness (1996) observam:

... Dodge e colegas (Dodge, 1986; Dodge, Pettit, McClaskey & Brown, 1986) viam a competência social como uma composição de três elementos: (a) percepção, decodificação e interpretação de pistas sociais; (b) seleção de uma resposta apropriada; e (c) encenação apropriada da resposta social. No mesmo contexto, Vaughn e Hogan (1990) identificaram quatro componentes: (1) relações positivas com outros; (2) cognição social precisa e adequada à idade; (3) ausência de comportamentos inadaptados; e (4) comportamentos sociais efetivos (p. 227).³²

Del Prette e Del Prette (2003), em reconhecimento ao problema, observam que a utilização, por autores diferentes, de múltiplos critérios, definições, procedimentos e instrumentos de avaliação torna perigoso o agrupamento, sob um mesmo rol, de pesquisas que se referem, talvez, a dimensões conceituais distintas (tanto em relação a autores de uma mesma tradição teórica como àqueles comprometidos com paradigmas distintos – a autora da monografia completaria, lembrando as questões discutidas no subitem 4.2).

Ainda em relação à dimensão do comportamento anti-social, Del Prette e Del Prette (2005), à semelhança de outros autores (Kazdin & Weisz, 2003; e Walker & Severson, 2002, citados por Del Prette & Del Prette, 2005; Hinshaw, 1992a; Gresham; 2001, 2002), classificam os problemas de comportamento em externalizantes e internalizantes, denominação proposta por Achenbach e Edelbrock (1978, citados por Del Prette & Del Prette, 2005). Segundo eles, os comportamentos anti-sociais externalizantes são aqueles que se

³² Tradução de Marcius F. B. de Souza.

expressam, de forma geral, em relação aos outros, sendo típicos de transtornos psicopatológicos caracterizados por agressividade física e/ou verbal, comportamentos opositores, desafiantes, delinquentes, hipercinéticos (hiperatividade e desatenção) e uso de substâncias psicoativas. Os comportamentos anti-sociais internalizantes incluem transtornos que envolvem isolamento social, fobias, ansiedade e depressão. O primeiro tipo de comportamento é mais estudado na literatura e engloba o maior número de casos encaminhados para atendimento porque as crianças com problemas de comportamento externalizantes

... (a) são mais difíceis de serem ignoradas pelas pessoas; (b) apresentam maior “resistência” a programas de intervenção (principalmente após os 12 anos de idade); e (c) suas dificuldades interpessoais podem sinalizar problemas futuros mais sérios. (Del Prette & Del Prette, 2005, p. 20) (aspas dos autores).

Muito embora Del Prette e Del Prette (2005) observem que adotam as denominações *externalizante* e *internalizante* para ilustrar a *forma* como os problemas comportamentais analisados se manifestam, e não em referência ao *locus* de causalidade (interna ou externa), ressalta-se que os termos não só já estão associados a uma tradição teórica que aceita causas mediadoras ou causas internas para o comportamento, como refletem uma forma de classificação baseada em critérios estruturais, e não funcionais. Como observado no item 4, e esse ponto é extremamente importante para os behavioristas skinnerianos, não faz sentido reunir sob um mesmo rótulo comportamentos como “bater” e “atear fogo” apenas porque, *a priori*, eles são efetuados contra outras pessoas ou objetos e podem, de alguma forma, ser detectados pela comunidade verbal. O critério funcional – qual a *função* do comportamento, em vez de sua forma, na relação considerada –, além de minimizar possíveis “ranços” biológicos ou ideológicos característicos da linguagem psicopatológica, possibilita maior clareza e objetividade na análise do comportamento e na definição do atendimento mais adequado aos clientes.

A respeito da dimensão referente à variável desempenho escolar, Del Prette e Del Prette (2003) notam, nas pesquisas dedicadas às dificuldades relativas ao processo de ensino e aprendizagem, a presença de duas posições teórico-metodológicas distintas: a

utilização do conceito de distúrbios de aprendizagem (*learning disabilities*, ou LD³³), os quais remontam a sintomas de quadros nosológicos e abarcam problemas de funcionamento neurológico, processamento cognitivo etc., numa perspectiva nitidamente biologizante; e a utilização do conceito de dificuldades de aprendizagem (DA), as quais refletem uma tentativa de superação do modelo psicopatológico de análise e intervenção. Sobre a relação entre esses dois conceitos, os autores escrevem:

... a. DA e LD se reportam, ambos, a problemas típicos da escolarização inicial (leitura, escrita e raciocínio matemático) desde que não associados a comprometimentos motores, sensoriais ou mentais; b. ambos os conceitos incluem, entre os fatores determinantes, aspectos do processamento cognitivo, apesar da caracterização exclusivamente intra-individual e nosológica de tais processos no caso dos LD, em contraste com a caracterização essencialmente psicossocial no caso das DA; c. na maioria dos estudos empíricos sobre LD, observa-se que a população estudada é caracterizada em alguns itens da definição (mas não em todos), com referências principalmente às dificuldades acadêmicas, à discrepância em relação a um potencial estimado de aprendizagem (com base nos escores de QI), a indicadores de “déficits de processamento cognitivo” e ao não-comprometimento motor, sensorial ou mental (todos aplicáveis também aos casos de DA), omitindo-se referências a presumíveis entidades nosológicas ou ao controle de variáveis ambientais (que a diferenciariam da população DA³⁴) (Del Prette & Del Prette, 2003, pp. 171-172) (aspas dos autores).

Tendo em vista todos os aspectos discutidos até este ponto, a autora da monografia questiona: baixo rendimento acadêmico é resultado direto de dificuldades (ou “distúrbios”) de aprendizagem, de forma que, quando se fala em crianças com dificuldades de aprendizagem, é lícito supor que seu rendimento acadêmico está prejudicado, ou pelo menos encaminha-se necessariamente para isso? (Ressaltando que admitir esse raciocínio implica a adoção de um pensamento causal circular: um fator não pode ser, ao mesmo tempo, critério e causa do outro) Pode-se supor que estes dois fatores – dificuldades (ou distúrbios) de aprendizagem e rendimento acadêmico – estão identificados de maneira tão íntima como pressuposição teórica da maioria dos autores, que os termos se podem ser considerados

³³ Os distúrbios de aprendizagem (*learning disabilities*) foram conceituados pelo National Joint Committee for Learning Disabilities (1981) como “... termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de alterações manifestas por dificuldades significativas na aquisição e uso de audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Essas alterações são intrínsecas ao indivíduo e, presumivelmente, devidas à disfunção do sistema nervoso central ...” (Moisés & Collares, 1992, p. 32, citados por Del Prette & Del Prette, 2003) (grifo nosso).

³⁴ Em relação aos conceitos de LD e DA, é interessante observar, ainda: (1) em relação ao primeiro, não há concordância entre as diversas agências internacionais sobre os critérios de definição de LD (para o Interagency Committee on Learning Disabilities – ICLD –, os déficits de habilidades sociais representam um tipo específico de LD, com o que o National Joint Committee for Learning Disabilities (NJCLD) não concorda) (Kavale & Forness, 1996). (2) O conceito de DA, à semelhança do anterior, é motivo de controvérsias entre os autores que os adotam em função de suas múltiplas orientações teóricas (Del Prette & Del Prette, 2003).

intercambiáveis? Em outras palavras, correlacionar habilidades sociais e rendimento acadêmico é o mesmo que correlacionar habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem? E que dizer da identificação entre desempenho escolar e rendimento acadêmico, anteriormente citada pela autora neste mesmo item? (Já que, embora haja o reconhecimento, no discurso oficial, de que o rendimento acadêmico não deve ser o único critério de eleição para a avaliação do desempenho do aluno, ele é o mais valorizado e é, sim, o critério de mais peso na produção do fracasso acadêmico de alunos no sistema escolar). Mais ainda: a expressão “dificuldades de aprendizagem” tem o mesmo sentido da expressão “dificuldades do processo de ensino e aprendizagem” – ou a primeira remete à atribuição da responsabilidade ou da “culpa” (pelo menos da maior parte delas) à criança (e, por extensão, ao seu contexto familiar), enquanto a segunda abre a possibilidade de uma análise mais global que envolva a discussão de aspectos metodológicos e pedagógicos envolvidos no processo de aprendizagem?

Essas questões, que a autora deixará para os leitores analisarem e responderem, são exemplos de problemas relevantes para pesquisa no tema analisado nesta monografia, lembrando que um dos objetivos propostos no trabalho é ressaltar a existência de várias questões teóricas não contempladas nas pesquisas sobre fracasso acadêmico e habilidades sociais, não obstante estas sejam bastante numerosas.

Dois outros pontos importantes, destacados por Del Prette e Del Prette (2003c), são: (1) a existência de pesquisas cujos resultados não apóiam uma correlação positiva entre dificuldades de aprendizagem e déficits interpessoais (expressões dos autores), o que configura a presença de uma questão empírica ainda não resolvida e um campo de pesquisa prolífico para os estudiosos da educação³⁵, e, (2) nas pesquisas que verificam essa correlação, a freqüente utilização de estudos de natureza correlacional para apoiar a relação entre as variáveis estudadas, sejam elas comportamento anti-social e desempenho escolar, ou dificuldades “interpessoais” e rendimento acadêmico, ou competência social e distúrbios de aprendizagem, e assim por diante³⁶.

³⁵ Para obter maiores detalhes sobre as controvérsias entre os diversos estudos, ver Del Prette & Del Prette, 1996.

³⁶ A discussão sobre a investigação da causalidade dos fenômenos por pesquisas experimentais e correlacionais foi efetuada no item 5.4, imediatamente anterior a este.

7. As habilidades sociais da criança

Situação 4. M. é um menino negro de 12 anos, reprovado quatro vezes na primeira série e considerado incapaz na segunda. Foi encaminhado a um posto de saúde a partir da suspeita de que é portador de um “retardo mental”, já que erra sistematicamente as lições de Matemática, o que é tido como prova de que ele “não tem raciocínio nenhum”. (...) Todo o seu comportamento sugere que reiteradas experiências de fracasso o mortificaram: não tem folha para fazer a prova, mas não reivindica, fica calado, inerte; não tem lápis, mas não diz nada; não terminou de copiar da lousa quando a professora pergunta se pode apagar, mas se manifesta tão baixinho que lousa é apagada e ele fica impossibilitado de terminar a prova (...) (Patto, 1999, p. 311).

O exemplo contundente descrito acima, bem como as duas situações retratadas no item anterior, espelham realidades comuns em sala de aula. Em todos os casos, o resultado final para os alunos foi a queda do rendimento acadêmico.

Evidentemente, seria temerário considerar que existe apenas um caminho possível para o fracasso escolar – nos casos descritos, a queda do rendimento está associada a uma falta de habilidades sociais, mas Del Prette e Del Prette (2005, p. 239) identificam quatro situações descritivas do quadro de fracasso escolar em clientes encaminhados para atendimento: alto desempenho social e escolar; baixo desempenho social e escolar (na qual se enquadrariam os três quadros citados); alto desempenho social e baixo desempenho escolar; e baixo desempenho social e alto desempenho escolar. O primeiro problema com esse tipo de classificação, na ótica dos behavioristas radicais, é que não se pode saber, em primeira mão, se ele foi resultado de análises funcionais tão completas quanto possível – como garantir, sem a análise dos casos (de cada caso) concretos, se o psicólogo não falhou em identificar as variáveis importantes, em fazer uma análise abrangente da história do sujeito, dos contextos e das relações funcionais envolvidas na emissão e na manutenção do comportamento, etc.? (Uma implicação dessa objeção é não se poder afirmar se um caso de “dificuldade de aprendizagem” é ou não, na verdade, um caso referente ao campo das habilidades sociais) Em segundo lugar, não estão claras todas as questões importantes pertinentes à forma como essas categorizações foram construídas – qual o procedimento usado para se chegar à classificação? (Esse ponto envolve a primeira objeção anteriormente descrita) Foi usado algum instrumento? (E, se a resposta for positiva, como ele foi construído e que posição teórica o inspirou?) Em terceiro lugar, as classificações podem levar a concepções apriorísticas do que se vai encontrar no cliente atendido, afastando o terapeuta do aqui e agora, da situação pragmática

real que se apresenta à sua análise, o que não condiz com a forma como os behavioristas skinnerianos trabalham.

De qualquer forma, quando confrontados com casos de fracasso escolar, terapeutas de várias orientações teóricas observam que, além do baixo rendimento acadêmico e de inicialmente aparentes dificuldades de aprendizagem, é comum constatarem-se, de forma concomitante, dificuldades na utilização de habilidades sociais³⁷ (Ogilvy, 2004, citada por Del Prette & Del Prette, 2003; Bolsoni-Silva & Marturano, 2002; Haager & Vaughn, 1995; Lane, Wehby & Barton-Arwood, 2005; Marturano & Loureiro, 2003; Merrel, Merz & Johnson & Ring, 1992; Merrel & Shinn, 1990; Santos & Marturano, 1999; Swanson & Malone, 1992) – *não só por parte da criança, mas também, após uma análise cuidadosa, dos educadores que a encaminham para atendimento* (esse importante ponto será discutido ao longo do item). Essa realidade educacional, encontrada na prática profissional diária de vários psicólogos, levou ao surgimento do Laboratório de Interação Social³⁸, uma unidade especial permanente de ensino, pesquisa e extensão da Universidade de São Carlos (UFSCar), da qual faz parte o grupo de Relações Interpessoais e Habilidades Sociais (RIHS), coordenado pelos professores doutores Zilda Aparecida Pereira Del Prette e Almir Del Prette. O LIS é uma ampla estrutura voltada para o ensino, a pesquisa e os serviços de treinamento e assessoria na área das relações interpessoais e habilidades sociais – os dados e as reflexões geradas pelos pesquisadores e profissionais associados ao LIS, especificamente ao RIHS, e a relevância teórica e prática desses estudos para a comunidade acadêmica behaviorista e o cotidiano educacional brasileiro inspiraram a realização desta monografia. A seguir, serão apresentados e analisados alguns conceitos e procedimentos desenvolvidos por esses e outros autores em seus anos de trabalho e dedicação ao desenvolvimento pedagógico e social de educadores e estudiosos envolvidos com a comunidade escolar.

7.1. O conceito de habilidades sociais

³⁷ Del Prette & Del Prette (2003) citam alguns autores que não constatarem associação entre “distúrbios” de aprendizagem e “déficit” nas habilidades sociais (Horowitz, 1981; Perlmutter, 1983; Sater & French, 1989) e outros que questionam a eleição das habilidades sociais como critério de identificação dos “distúrbios” de aprendizagem (Forness & Kavale, 1991), embora os próprios autores se alinhem aos estudiosos que aceitam a associação entre problemas de aprendizagem e de uso das habilidades sociais.

³⁸ Para maiores informações, acessar <http://www.cech.ufscar.br/lis.htm>.

Várias agências de amparo à infância e à adolescência ressaltam a importância de um bom repertório de habilidades sociais para a promoção do bem-estar e do desenvolvimento do indivíduo (Ministério da Saúde do Brasil, 1999, 2002; Organização Mundial da Saúde – WHO, 1986; e Organização Pan-Americana de Saúde, 1998, citados por Del Prette e Del Prette, 2005). “A competência social” – cujo conceito foi apresentado no item anterior – “é considerada um indicador bastante preciso do ajustamento psicossocial e de perspectivas positivas para o desenvolvimento...” (Del Prette & Del Prette, 2005, p. 15). A promoção de um desempenho e uma competência social adequados, com o desenvolvimento de habilidades interpessoais produtoras de conseqüências reforçadoras nas interações da criança com o meio, devem começar o mais precocemente possível para prevenir fatores de vulnerabilidade psicossocial na trajetória de desenvolvimento da criança (Degani & Marturano, 1994; Elias et. al., 1991, citados por Elias e Marturano, 2004; Pont, 1995; Loeber, 1994; Gresham, 1991; Steinberg & Morris, 2001; Masten & CoastWorth, 1998; Ebata, Petersen & Conger, 1990, citados por Marturano, Elias e Campos, 2004). Com efeito, de acordo com Del Prette e Del Prette (2005),

Comportamentos anti-sociais decorrem de uma multiplicidade de fatores que interagem e potencializam efeitos negativos a curto, médio e longo prazos, caracterizando uma trajetória de risco. Em curto prazo, podem gerar rejeição dos colegas e dos adultos, baixo rendimento acadêmico ou indisciplina. A médio e longo prazos, tais comportamentos podem aumentar a probabilidade de fracasso escolar, evasão, delinquência, drogadição, alcoolismo, participação em gangues, criminalidade e, finalmente, dependência das instituições sociais de assistência e maiores taxas de morte e doença (p. 23).

Del Prette e Del Prette (2005) aplicam o termo habilidades sociais a diversas classes de comportamentos sociais que contribuem para a competência social, promovendo relações interpessoais reforçadoras. Como observado no item anterior, a criança deve desenvolver desde muito cedo os desempenhos socialmente esperados e valorizados em sua comunidade para obter reconhecimento e ter seus comportamentos reforçados, articulando-os em função de seus objetivos pessoais, situacionais e culturais, uma evidência da obtenção de competência social. Para os autores, enquanto as habilidades sociais têm um sentido descritivo de identificação de componentes comportamentais, cognitivo-afetivos e fisiológicos (para os behavioristas radicais, bastaria dizer comportamentais) formadores do desempenho considerado socialmente competente, a competência social tem uma dimensão avaliativa

definida pela coerência (entre pensar, sentir e agir) e pela funcionalidade do desempenho. Esta baseia-se na análise de três efeitos principais: alcançar os objetivos imediatos, manter e melhorar a qualidade dos relacionamentos interpessoais e manter e melhorar a “auto-estima” (expressão dos autores, não utilizada pelos behavioristas radicais em seus textos científicos por sua imprecisão). Um dos indicadores da funcionalidade dos desempenhos sociais infantis (de seu “grau de adaptação” ao meio) é o julgamento dos comportamentos sociais por educadores (pais, professores) e colegas, muito utilizado em pesquisas para avaliar a competência social infantil, além do rendimento acadêmico. Nas palavras de Del Prette e Del Prette (2005):

Os comportamentos adaptativos podem incluir: o rendimento acadêmico, as estratégias de enfrentamento diante de situações de estresse ou frustração, o autocuidado (higiene, saúde e segurança), a independência para realizar tarefas (na escola, no lar e em grupos de amigos) e a cooperação. Entre tais comportamentos adaptativos, muitos estudos vêm mostrando os vários processos pelos quais o rendimento acadêmico se associa à competência social. Em uma relação circular, as dificuldades escolares constituem, portanto, um dos efeitos e um agravante da baixa competência social: os “problemas internalizantes e externalizantes”, que revelam baixa competência social, podem dificultar o rendimento escolar, com “mediação de processos cognitivos e afetivos”; por outro lado, o baixo rendimento pode levar a tais problemas, com suas implicações emocionais (p. 35) (aspas nossas).

No item seguinte, serão especificados que tipo de habilidades são esperadas no meio acadêmico para que a criança tenha uma trajetória escolar reforçadora. Por ora, é interessante identificar as habilidades sociais genéricas classificadas na literatura da área, ao longo da história do desenvolvimento do conceito, como fundamentais para a avaliação da competência social infantil.

No contexto internacional, na década de 70, Stephens (1972, citado por Del Prette e Del Prette, 2005) identificou 136 habilidades sociais infantis fundamentais, agrupadas em quatro itens: relação da criança consigo mesma; relação com o ambiente; relação com tarefas; e relações com os outros. Mc Ginnis, Goldstein, Sprafkin e Gershaw (1984, citados por Del Prette e Del Prette, 2005), na década de 80, identificaram 60 habilidades, relacionadas em cinco classes: sobrevivência em sala de aula (ouvir, pedir ajuda, seguir instruções etc.); fazer amizade (saber conduzir conversas, receber e fazer elogios etc.); lidar com sentimentos (lidar com a raiva, saber reconhecer sentimentos próprios e alheios, agindo de acordo etc.);

alternativas à agressão (comportamento de autocontrole, lidar com críticas etc.); e lidar com estresse (enfrentar aborrecimentos, fazer queixar e responder a elas etc.). No início dos anos 90, baseados em estudos empíricos conduzidos com a utilização de amostras amplas (os anteriores eram baseados apenas em estudos observacionais do contexto escolar), Gresham & Elliot (1990, citados por Del Prette e Del Prette, 2005) desenvolveram o Social Skills Rating System (Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais), que identificou cinco categorias: cooperação (ajudar os outros, seguir regras etc.); asserção (pedir informações, convidar outros para participar de atividades etc.); responsabilidade (pedir ajuda a adultos responsáveis, solicitar permissão para utilizar material alheio etc.); empatia (mostrar interesse e respeito pelos outros); e autocontrole (responder a críticas, lidar com conflito, raiva, pressão etc.). No fim dos anos 90, Caldarella e Merrell (1997, citados por Del Prette e Del Prette, 2005), reconhecendo a multidimensionalidade das habilidades sociais, analisaram 21 pesquisas envolvendo 22.000 crianças e chegaram a cinco classes básicas: relação com companheiros (habilidades demonstrativas de relações positivas com colegas); autocontrole (habilidades demonstrativas de ajustamento emocional); sociais acadêmicas (habilidades para o trabalho acadêmico produtivo em sala de aula); ajustamento (habilidades cooperativas); e asserção (habilidades expressivas das emoções e dos sentimentos).

No Brasil, entre as pesquisas de identificação (Feitosa, 2003; Garcia, 2001; Gomes da Silva, 2000; Kleijn & Del Prette, 2000, e Martini, 2003, citados por Del Prette & Del Prette, 2005) e promoção (Baraldi & Silhares, 2003; Del Prette & Del Prette, 2002; Lohr, 2003; Melo, 2004; Molina & Del Prette, 2002; Paula & Del Prette, 1998; Pinheiro, Haase & Del Prette, 2002, citados por Del Prette & Del Prette, 2005) de habilidades sociais infantis, cita-se a obra de Del Prette e Del Prette (2005) e sua proposta de sete classes de habilidades sociais consideradas essenciais ao desenvolvimento infantil: autocontrole e expressividade emocional (reconhecer e nomear emoções próprias e alheias, controlar a ansiedade, tolerar frustrações etc.); civilidade (cumprimentar pessoas, fazer e aceitar elogios, dizer “por favor”, “obrigado” etc.); empatia (ouvir e demonstrar interesse pelo outro, respeitar etc.); assertividade (expressar sentimentos negativos, concordar ou discordar de opiniões etc.); fazer amizades (fazer e responder perguntas pessoais, oferecer e aceitar ajuda etc.); solução de problemas interpessoais (acalmar-se diante de situações estressantes, pensar antes de decidir etc.); habilidades sociais acadêmicas (seguir regras e instruções, cooperar etc.).

Del Prette e Del Prette (2005) observam que o treinamento das habilidades sociais tem início na família de origem e continua ao longo da vida da criança nos ambientes

sociais mais amplos. Os autores aceitam a influência de “fatores constitucionais inatos” (“temperamento”, “capacidade sensorial” etc., segundo Buck, 1991, e Kagan, 1994, citados por Del Prette e Del Prette, 2005) (aspas nossas), embora ressaltem a fundamental importância dos fatores ambientais para a aprendizagem dos comportamentos pró e anti-sociais:

As condições ambientais caracterizam diversos processos de aprendizagem, principalmente os de observação ou modelação, instrução e consequênciação (punição e recompensa). As consequências que os desempenhos habilidosos e não-habilidosos produzem no ambiente são *cruciais* para a manutenção ou mudança de padrões comportamentais e para a discriminação dos sinais sociais para a emissão ou não-emissão das habilidades aprendidas. Entre tais consequências, pode-se destacar o *feedback*, entendido como descrição verbal, pelas pessoas do ambiente, sobre o desempenho da criança. Teoricamente, quando positivo, o *feedback* mantém a qualidade dos desempenhos que o produziram (efeito reforçador); quando corretivo, altera esses desempenhos (Del Prette & Del Prette, 2005, pp. 51-52) (primeiro grifo nosso).

No planejamento de suas intervenções, o profissional deve efetuar uma descrição adequada do repertório comportamental da criança e das relações funcionais estabelecidas em cada contexto relevante, analisando as habilidades sociais com base em critérios de frequência, proficiência e relevância. Seguindo esse procedimento, Gresham (2002, citado por Del Prette e Del Prette, 2005) ressalta a existência de três tipos de “déficits”, que devem orientar a escolha do profissional por uma forma específica de intervenção, começando pelas habilidades mais diretamente acessíveis à modificação: (a) “déficit” de aquisição (desvantagem relativa à não-ocorrência da habilidade requerida pelas demandas ambientais); (b) “déficit” de desempenho (desvantagem relativa à ocorrência de habilidades com frequência inferior às solicitadas pelas demandas ambientais); e (c) “déficit” de fluência (desvantagem relativa à ocorrência de habilidades com proficiência inferior às requeridas pelas demandas ambientais). Diversos autores internacionais destacam a importância da identificação cuidadosa dos vários níveis de dificuldades encontradas no processo de avaliação para a implementação bem-sucedida do treinamento de habilidades sociais. Eles denominaram essa abordagem de *intervenção progressiva* (grifo nosso) e, nas palavras de O’Shaughnessy, Lane, Gresham e Beebe-Frankenberger (2003),

Esses níveis de intervenção recebem várias denominações, incluindo intervenções básicas, estratégicas e intensivas (Simmons et al., 2000); intervenções primárias, secundárias e terciárias (Forness, Kavale, MacMillan, Asarnow & Duncan, 1996); e intervenção primária, redução de risco, intervenção inicial e tratamento (Meyers & Nastasi, 1999). [...] o estabelecimento de um sistema de níveis de intervenção progressiva fornece às escolas um meio prático e eficiente de coordenar recursos (educadores gerais, especiais e de reforço), garantir uma intervenção que assegure a correlação entre a instrução e o nível atual de desenvolvimento infantil, e ajustar a intervenção com base no progresso individual. Além disso, os níveis de intervenção progressiva compartilham entre si uma abordagem abrangente ao lidar com problemas acadêmicos e comportamentais, na medida em que eles (a) enfatizam o ensino de comportamentos apropriados e de habilidades acadêmicas, em vez de punirem comportamentos indesejáveis ou esperarem pelo surgimento das habilidades acadêmicas, (b) alocam recursos de intervenção com base nas necessidades acadêmicas e/ou comportamentais da criança, e (c) integram sistemas múltiplos para intervir em um amplo espectro de dificuldades acadêmicas e comportamentais³⁹ (Consortium on the School-Based Promotion of Social Competence, 1994).

Entre os fatores relacionados às dificuldades na aquisição e manutenção de um repertório adequado de habilidades sociais, Elliott e Gresham (1993, citados por Del Prette e Del Prette, 2005) e Del Prette e Del Prette (1999, citados por Del Prette e Del Prette, 2005) destacam: (1) falta de conhecimento das normas e dos padrões socialmente valorizados no contexto da emissão do comportamento; (2) restrição de oportunidades e modelos adequados de comportamentos em ambientes sociais diferentes do familiar; (3) falhas de reforçamento ocasionadas por ambientes excessivamente punitivos ou pouco sensíveis às habilidades apresentadas e/ou adquiridas pela criança; (4) ausência de *feedback*, compreendendo a descrição do comportamento em termos simples e diretos para a criança aperfeiçoar suas habilidades; (5) excesso de “ansiedade interpessoal” (expressão dos autores), que pode levar a uma desorganização do repertório comportamental da criança, muito embora ela “saiba” (aspas dos autores) como se comportar na situação em questão; (6) dificuldades de discriminação das demandas do ambiente e do processamento e uso dessas informações, que incluem pistas verbais e não-verbais, na emissão do comportamento; e (7) emissão de comportamentos que concorrem ou interferem com a emissão dos comportamentos apropriados à ocasião.

A totalidade dos autores enfatiza a importância da família como a promotora da base inicial de repertórios comportamentais da criança. Del Prette e Del Prette (2005)

³⁹ Tradução de Marcius F. B. de Souza.

destacam três alternativas utilizadas pelos pais para estimular o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais nas crianças: “... (a) [o] estabelecimento de regras por meio de orientações, instruções e exortações; (b) [o] manejo de conseqüências, por meio de recompensas e punições; e (c) [o] oferecimento de modelos” (Del Prette & Del Prette, 2005, p. 59). De forma geral, pais que favorecem o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais são aqueles que oferecem *normas claras e coerentes*, com informações suficientes sobre as contingências em vigor para os comportamentos sociais da criança, e *monitoramento positivo*, com o *estabelecimento de limites claros* e, se for absolutamente necessário, punições coerentes com a idade da criança, o comportamento emitido, as demandas ambientais etc. (vários autores admitem que interações com conseqüências moderadamente punitivas são parte integrante da educação de qualquer criança, não sendo necessariamente prejudiciais, desde que controladas pelas contingências relativas diretamente ao comportamento emitido e às demandas ambientais, e não por variáveis arbitrárias e de difícil discriminação pela criança, como o “humor” dos educadores no momento da punição⁴⁰). (grifo nosso).⁴¹

Nesse ponto, é necessário proceder a um esclarecimento fundamental para o prosseguimento do trabalho. Embora utilizem uma terminologia distinta, os behavioristas radicais reconhecem, à semelhança dos estudiosos de outras abordagens, a importância das contingências relativas ao passado do indivíduo – a sua história pessoal de reforçamento e punição. Mesmo admitindo a importância do ambiente familiar na promoção do repertório comportamental inicial da criança, os behavioristas skinnerianos destacam *a importância das contingências ambientais presentes no momento da emissão do comportamento* (grifo nosso). É assim que as crianças são capazes de emitir comportamentos finamente discriminativos em ambientes cujas contingências são diferenciadas (basta lembrar de situações prosaicas de crianças que se comportam de uma forma na casa dos pais e de outra na casa dos avós, por exemplo). Com essa observação, a autora da monografia quer dizer que, se a generalização de comportamentos de um ambiente para outro, baseada, por exemplo, na similaridade de algumas contingências providas pelos dois ambientes, é uma realidade corriqueira, a discriminação comportamental promovida pela “sensibilidade” a contingências ambientais distintas também o é (Skinner, 1974, 1953/2000; Baum, 1999) (aspas nossas). Assim, analisar o impacto dos estilos parentais e das condições psicossociais promovidas pelo ambiente

⁴⁰ Sobre o assunto, ver Cameschi & Rodrigues (2005), Patterson et al. (1992/2002); Reid et al. (2002).

⁴¹ Sobre os estilos parentais e sua influência no desenvolvimento do repertório comportamental infantil, ver Gomide (2003a, 2003a); Patterson et al. (1992/2002); Reid et al. (2002); Baraldi e Silveira (2003); Dishion & McMahon (1998); Patterson (2002); Stattin & Kerr (2000).

familiar no repertório comportamental da criança não conta toda a história do desempenho social infantil. Para efetuar uma análise funcional adequada das contingências envolvidas nas interações entre a criança e o ambiente escolar e desenvolver uma intervenção eficaz, o profissional de Psicologia deve estar apto a descrever as condições de surgimento e manutenção dos diversos comportamentos no tempo e no espaço. Da mesma forma, deve identificar as variáveis críticas a serem modificadas, *não só no repertório comportamental da criança, como – se for o caso e na medida do possível – nas condições ambientais promotoras do comportamento infantil, incluindo as variáveis relativas ao repertório comportamental do professor em sala de aula* (grifo nosso).

7.2. O treinamento das habilidades sociais acadêmicas da criança

Del Prette e Del Prette (2005) destacam duas demandas centrais (ou “tarefas de ajustamento”, na expressão dos autores) feitas às crianças como decorrência do papel da escola e do tipo de ambiente por ela oferecido: estabelecer relações interpessoais com colegas e educadores e atender às expectativas curriculares de rendimento acadêmico. Segundo os estudiosos,

A noção de habilidades sociais acadêmicas se apóia em uma grande quantidade de pesquisas indicando relações positivas entre competência social e rendimento escolar e se justifica, também, pela constatação das demandas sociais envolvidas no processo de ensino-aprendizagem (Del Prette & Del Prette, 2005, p. 237).

Os resultados obtidos por uma quantidade significativa de estudos sobre a relação entre “déficits” (expressão dos autores) de habilidades sociais e baixo rendimento escolar, apesar das questões teóricas e metodológicas envolvidas nas pesquisas e discutidas em itens anteriores, sugerem a importância da promoção do repertório adequado de habilidades sociais como fator crítico para o desempenho acadêmico (Del Prette & Del Prette, 2003; Forness & Kavale, 1991; Gresham, 1992; Marturano, Elias & Campos, 2004; Marturano & Ferreira, 2004; Swanson & Malone, 1992). Efeitos positivos na promoção da competência social sobre o desempenho social e acadêmico em crianças com história de fracasso escolar foram obtidos por Molina e Del Prette (2002, citadas por Del Prette & Del

Prette, 2005), Molina (2003, citada por Del Prette & Del Prette, 2005) e Melo (2004, citada por Del Prette & Del Prette, 2005).

Crianças com histórico de dificuldades de aprendizagem e queda no desempenho escolar apresentam ainda, segundo vários autores, comportamentos menos orientados para tarefas, “agressividade”, “imaturidade”, falta de assertividade, menor popularidade entre os pares, bem como desempenhos sociais comprometidos na opinião de professores, pais e colegas (Feitosa, 2003, e Romero, 1995, citados por Del Prette & Del Prette, 2005⁴²; Swanson & Malone, 1992).

As principais classes de habilidades sociais acadêmicas listadas por Del Prette e Del Prette (2005), segundo as demandas geralmente constatadas no processo de ensino-aprendizagem, são: seguir regras ou instruções orais e escritas; observar e prestar atenção; imitar comportamentos socialmente competentes; aguardar a vez para falar (habilidade relacionada a comportamentos de “autocontrole”); orientar-se para tarefas, ignorando eventuais interrupções de colegas; fazer e responder perguntas; oferecer, solicitar e agradecer ajuda; buscar aprovação por desempenho realizado; reconhecer e elogiar o desempenho dos colegas; agradecer elogio ou aprovação; cooperar com professores e colegas; atender pedidos; e participar de discussões em sala de aula. Nos inúmeros estudos⁴³ realizados pelo grupo Relações Interpessoais e Habilidades Sociais (RHIS), essas habilidades foram catalogadas como pré ou co-requisitos do sucesso acadêmico, justificando o investimento da escola no desenvolvimento interpessoal dos alunos. De acordo com os autores do grupo,

Os produtos desejáveis da educação escolar não se restringem à assimilação de conteúdos e competências acadêmicas, mas incluem valores e habilidades de convivência que, certamente, não são adquiridos meramente por instrução, requerendo novas metodologias e, também, uma atitude pró-ativa por parte da instituição escolar (Del Prette & Del Prette, 2005, p. 242)⁴⁴.

A explicação da relação entre habilidades sociais e rendimento escolar remete às características interpessoais do processo de ensino-aprendizagem, nas quais tanto as competências do aluno (referentes ao relacionamento com colegas e educadores) como as do

⁴² Ver também estudos promovidos pelo Núcleo de Estudos em Aprendizagem, Desenvolvimento e Saúde Mental do Escolar, listados no *curriculum vitae* da Professora Doutora Edna Maria Marturano, no anexo da monografia.

⁴³ O leitor pode consultar as referências de alguns desses estudos no anexo da monografia, nos *curricula vitae* dos Professores Doutores Zilda Aparecida P. Del Prette e Almir Del Prette, coordenadores do RHIS.

⁴⁴ Ver também Del Prette & Del Prette (1996b, 1998).

professor (no planejamento e condução de interações sociais educativas) contribuem para a obtenção das metas de aprendizagem acadêmica e desenvolvimento da competência social dos educandos. Além disso, e a questão seguinte constitui um tema interessante tanto para o atendimento em consultório como para pesquisas futuras, a explicação da relação supracitada evoca também a similaridade ou coincidência entre habilidades requeridas tanto para o desempenho socialmente competente como para a obtenção do rendimento acadêmico satisfatório, tornando viável perguntar se ocorre generalização – e em que direção ela ocorre – entre comportamentos aprendidos em contextos de desenvolvimento pró-social diferentes do escolar e o ambiente educacional estruturado da escola (Del Prette & Del Prette, 2005).

7.3. O treinamento de habilidades sociais do professor e do aluno em sala de aula como estratégia de intervenção

Situação 5. Dois meninos de outro período perturbam a aula pela janela. Neide os repreende e eles riem. Neide manda uma aluna chamar a diretora. A orientadora vocacional vem e quer saber onde estão os meninos. Neide diz que não sabe. H. conta que eles jogaram uma pedra. Neide reage imediatamente: “Não vai cagüetar, dona Maria!” (Patto, 1999, p. 296)

Situação 6. “Na entrada, D. bate numa colega bem maior do que ela. (...) Neide se limita a perguntar à classe se eles são bobos, pois D., tão pequena, vive batendo em todo mundo e ninguém reage.” (Patto, 1999, p. 296)

As situações acima são exemplos comuns que requerem o desenvolvimento das habilidades sociais profissionais do professor em sala de aula para a promoção de interações sociais educativas. No primeiro caso, a educadora oferece um modelo de punição inconsistente – ela manda chamar a diretora apenas para afugentar os alunos do outro período, num processo de reforçamento negativo imediato, recuando de uma posição de responsabilidade sobre o processo de imposição de disciplina quando confrontada com a orientadora vocacional. Além disso, em face do embate entre dois valores socialmente valorizados – a imposição consistente de disciplina e a “lealdade” nas relações interpessoais (traduzida, no caso, na punição, pela professora, do comportamento da criança que revelou à orientadora vocacional detalhes do comportamento anti-social dos alunos do outro período) –

a educadora demonstra falta de habilidade tanto em avaliar qual dos dois reforçar – e como fazê-lo – na situação concreta (supondo que o caso remetesse a uma “escolha”), como em manter uma posição firme, além de contribuir para uma eventual deterioração nas relações interpessoais entre os colegas e a criança “desleal”. No segundo caso, a professora perdeu a oportunidade de oferecer um modelo adequado tanto para a criança que bateu na outra como para a turma, estimulando o desenvolvimento de comportamentos que só vão contribuir para a escalada de comportamentos anti-sociais em sala de aula.

Embora variáveis relacionadas à prática pedagógica do professor em sala de aula sejam reconhecidas como fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem (Freire, 1996; Patto, 1999), a questão específica da relação entre habilidades sociais do educador e a promoção de condições interativas de aprendizagem são escassas (Del Prette & Del Prette, 2003a). Essas habilidades – chamadas de sociais educativas – são compreendidas como

aquelas intencionalmente voltadas para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do outro, em situação formal ou informal (...) [num] contexto educativo[...] dinâmico e muitas vezes imprevisível, exigindo mediação competente na condução de interações com e entre alunos e um repertório elaborado de alternativas de desempenho para conduzir o processo de ensino-aprendizagem (Del Prette & Del Prette, 2001, p. 95, citados por Del Prette & Del Prette, 2003a, p. 103).

Del Prette e Del Prette (2001, citados por Del Prette & Del Prette, 2003a) organizaram as habilidades sociais educativas em quatro categorias principais: (a) habilidades de apresentação das atividades (explicitar o produto esperado da atividade educacional proposta e os comportamentos intermediários requeridos do aluno para o cumprimento da tarefa, estabelecer conseqüências para o cumprimento e o descumprimento da atividade etc.); habilidades de transmissão de conteúdos (expor oralmente os conteúdos com clareza, certificar-se se as atividades foram compreendidas pelos alunos, esclarecer dúvidas etc.); habilidades de mediação de interações educativas entre os alunos (solicitar e valorizar a cooperação entre os alunos, direcionar a pergunta de um aluno para os colegas etc.); e habilidades de avaliação das atividades (desenvolver habilidades de auto-avaliação nos educandos, bem com de avaliação das atividades propostas etc.).

Para promover o desenvolvimento dessas habilidades profissionais em sala de aula e preencher a lacuna dos programas de formação continuadas habitualmente fornecidos,

que carecem de procedimentos e critérios de análise claros e objetivos sobre a avaliação do desempenho dos professores e raramente fornecem modelos adequados para a incorporação dessas habilidades à prática pedagógica dos docentes (Del Prette, Del Prette, Garcia, Bolsoni-Silva & Puntel, 1998), Del Prette e Del Prette (1997) desenvolveram o Programa de Desenvolvimento Interpessoal Profissional (Prodip). Esse programa propõe estratégias de capacitação para o professor, visando à promoção de habilidades profissionais para explorar e estimular as condições interativas de sala de aula, além de integrar objetivos acadêmicos e interpessoais na formação dos educandos. Em sua versão original, o Prodip era instituído em três fases – na primeira, eram desenvolvidas nos professores habilidades relativas à promoção de um contexto de apoio no próprio grupo para sua formação continuada; na segunda, o professor era treinado nas ações mediadoras requeridas para a promoção de interações sociais educativas entre os alunos, como atividades cooperativas de tutoria e discussão em classe; e, na terceira, a ênfase recaía sobre as estratégias do professor em suas interações com os alunos, incluindo o reforçamento das habilidades presentes no repertório comportamental do docente e o oferecimento de modelos alternativos de ação. A versão atualizada do Prodip propicia aos professores a oportunidade de condução autônoma das atividades originalmente conduzidas pelos psicólogos treinadores, promovendo uma ampla troca de *feedback* e explorando ao máximo atividades estruturadas em grupo, recursos audiovisuais, textos, situações lúdicas etc. (Del Prette & Del Prette, 1997, 1998, 1999; Del Prette, Del Prette, Garcia, Bolsoni-Silva & Puntel, 1998).

Baseados em anos de pesquisa e em várias experiências de sucesso na aplicação e avaliação do Prodip na rede pública de ensino (Del Prette & Del Prette, 1997; Del Prette, Del Prette, Pontes & Torres, 1998; Del Prette, Del Prette, Garcia, Bolsoni-Silva & Puntel, 1998), Del Prette e Del Prette (1999) elaboraram, em parceria com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), um projeto para a implantação de um currículo de habilidades sociais em sala de aula, proposta defendida há vários anos pelos estudiosos supracitados em suas atividades de pesquisa e cujo aperfeiçoamento vem sendo procedido pelos participantes do grupo Relações Interpessoais e Habilidades Sociais (RIHS). Del Prette e Del Prette (2003) ressaltam que os resultados empíricos obtidos e as metodologias criadas, incluindo o desenvolvimento de instrumentos eficazes de avaliação das estratégias implementadas, permitem a consecução dos objetivos acadêmicos formais associados ao desenvolvimento de relações interpessoais mais saudáveis entre os diversos participantes do processo de ensino-aprendizagem.

8. Conclusões

Neste trabalho, foi feita a análise crítica, sob a perspectiva do Behaviorismo Radical, de alguns construtos utilizados nas pesquisas sobre a relação entre comportamento anti-social infantil e baixo desempenho escolar. Verificou-se a presença de uma multiplicidade conceitual relativa tanto à diversidade de indicadores das duas variáveis medidos nas pesquisas quanto à variedade de dimensões possíveis referentes a um único indicador. Essa característica, constatou-se, é, em parte, devida às diferentes perspectivas teóricas sob as quais as pesquisas foram desenvolvidas – o que revela a importância do tema e justifica a produção desta monografia sobre o assunto. Outra possibilidade de análise é que essa multiplicidade conceitual, muitas vezes verificada nos textos de autores alinhados sob uma mesma perspectiva teórica, reflita, em alguns casos, uma imprecisão científica a ser revista oportunamente. Uma terceira possibilidade sobre a variedade conceitual é que ela seja fruto de uma escolha – imperfeita, mas na medida do possível adequada, no julgamento dos pesquisadores, tendo em vista a complexidade do tema em estudo (que, aliás, não deve servir de desculpa para a pretensa impossibilidade de analisar o tema de forma científica) e as limitações teóricas, metodológicas e práticas de toda pesquisa. Ressalta-se que as possibilidades acima propostas não são, necessariamente, excludentes. Ainda em relação à hipótese da monografia, foi efetuada a análise do conceito de comportamento anti-social proposto pela corrente sócio-interacionista, já que ele fundamenta o pensamento da maioria dos autores cujos trabalhos foram aqui analisados.

Analysaram-se, também, aspectos relativos à estratégia de treinamento de habilidades sociais (THS) geralmente proposta por diversos profissionais e estudiosos como uma possibilidade de intervenção promissora. A autora focalizou, em particular, o Programa de Desenvolvimento Interpessoal Profissional (Prodip), proposto pelo grupo Relações Interpessoais e Habilidades Sociais (RHIS), e cuja estratégia consiste em treinar as habilidades sociais e profissionais dos professores em sala de aula, capacitando-os a lidar, eles mesmos, com os aspectos relativos às habilidades sociais e acadêmicas dos alunos.

Ao longo do trabalho, a autora chamou a atenção dos leitores para algumas questões ideológicas referentes ao papel da escola e, principalmente, à dimensão didático-

pedagógica da queixa e do fracasso escolar, inclusive aquelas disseminadas durante a própria formação profissional dos psicólogos.

Todas as considerações críticas foram feitas à luz da filosofia behaviorista radical, cujos pressupostos básicos foram expostos e brevemente discutidos. A autora argumentou que o Behaviorismo Radical pode contribuir para as questões pertinentes à hipótese estudada com a utilização de uma linguagem cientificamente precisa e de estratégias eficazes para a abordagem de problemas pragmáticos relevantes para o cotidiano escolar e educacional brasileiro.

Ficou bem configurado que a relação entre comportamento anti-social infantil e baixo desempenho escolar e o campo das habilidades sociais oferecem, ainda, importantes possibilidades de pesquisa, apesar da grande quantidade de estudos já realizados na área. Essas possibilidades se referem a questões teóricas, como: (1) a falta de definições operacionais de termos como “competência social”, “desempenho social”, entre outros, utilizados de forma imprecisa pelos estudiosos; ou (2) a adoção, numa mesma pesquisa, de construtos oriundos de perspectivas teóricas muitas vezes díspares, sem a necessária análise das conseqüências metodológicas dessa atitude. Outros exemplos de temas abertos à pesquisa são questões metodológicas relacionadas (1) ao fato de a maioria dos estudos na área apoiar-se em pesquisas correlacionais em vez de experimentais para demonstrar relações de causalidade entre variáveis; ou (2) ao próprio modelo de causalidade veiculado por estudos experimentais utilizados pelos pesquisadores (lembrando que esses dois últimos tópicos não foram aprofundados no trabalho).

Cada vez mais, os profissionais de Psicologia se vêem face a face com os desafios impostos pelo descompasso entre sua formação teórica e a realidade do sistema educacional (Gomes, 1995; Novaes, 2002). Sob o ponto de vista da autora, é um imperativo ético responder aos questionamentos de todos os segmentos sociais que, afinal, investem de várias formas na formação acadêmica de educadores, pesquisadores e estudiosos. As tentativas de resposta desses profissionais às demandas da sociedade devem constituir um compromisso político e pessoal, implicando uma avaliação constante de sua própria produção científica e esforços contínuos para o desenvolvimento de tecnologias que promovam melhorias no sistema educacional.

Como afirma Novaes (2002):

Contradições e incertezas estarão sempre presentes, cabendo a todos encontrarem caminhos que viabilizem a expansão do conhecimento com vistas à melhoria da qualidade de vida humana e o bem-estar social geral. (...) Sem dúvida, o novo e o desconhecido assustam porque pressupõem o livre e o criativo, inquietam porque não nos obrigam a aceitar, mas sim a experimentar, inaugurando novas formas de relacionamento com esse mundo em constante mudança” (p. 93).

É essa a mensagem final desta monografia.

9. Referências

- Almeida, S. F. C; Rabelo, L. M.; Cabral, V. S.: Moura, E. R. O.; Barreto, M. S. F. & Barbosa, H. (1995). Concepções e práticas de psicólogos escolares acerca das dificuldades de aprendizagem. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 11, 117-134.
- Baraldi D. M. & Silveiras, E. F. M. (2003). Treino de habilidades sociais em grupo com crianças agressivas, associado à orientação dos pais: análise empírica de uma proposta de atendimento. In *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção*. Campinas: Alínea.
- Baum, W. M. (1999). *Compreender o Behaviorismo: Ciência, comportamento e cultura* (M. T. A. Silva e cols., trads.). Porto Alegre: Artmed.
- Berger, M; Yule, W. & Rutter, M. (1975). Attainment and adjustment in two geographical areas: The prevalence of specific reading retardation. *British Journal of Psychiatry*, 126, 510-519.
- Bolsoni-Silva, A. T. & Marturano, E. M. (2002). Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. *Estudos de Psicologia [on line]*. Jul/Dec, 7(2), 227-235. Disponível na Internet (http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413_294x200200020000&lng=en&hrm=ISO. ISSN 1413-294X).
- Bolsoni-Silva, A. T.; Marturano, E. M. & Manfrinato, J. W. S. (2005). Mães avaliam comportamentos socialmente “desejados” e “indesejados” de pré-escolares. *Psicologia em Estudo [on line]*, 10(2), 245-252. Disponível na Internet (http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141373722005000200011&lng=en&nrm=iso>. ISSN 1413-7372).
- Boruchovitch, E. & Bzuneck, J. A. (Orgs.) (2004). *Aprendizagem: Processos psicológicos e o contexto social na escola*. Petrópolis: Vozes.
- Cameschi, C. A. & Abreu-Rodrigues, J. (2005). Contingências aversivas e comportamento emocional. In J. Abreu-Rodrigues & M. R. Ribeiro (Orgs.), *Análise do comportamento: pesquisa, teoria e aplicação* (pp. 112-136). Porto Alegre: Artmed.

Cartledge, G. (2005). Learning disabilities and social skills: Reflections. *Learning Disabilities Quarterly [on line]*, 28, 179-181. Disponível na Internet (<http://scholar.google.com.br/schhp?hl=pt-BR>).

Catania, A. C. (1999). *Aprendizagem: Comportamento, linguagem e cognição*. Porto Alegre: Artmed.

Chiesa, M. (1994). *Behaviorismo Radical: A filosofia e a ciência* (C. E. Cameschi, trad.). Boston: Authors Cooperative.

Cozby, P. C. (2003). *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. São Paulo: Atlas.

Delitti, M. (1997). Análise funcional: o comportamento do cliente como foco da análise funcional. In Delitti, M. (org.), *Sobre comportamento e cognição*, vol. 2 (pp. 37-44). Santo André: ARBytes.

Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. (1997). Habilidades sociais e construção de conhecimento em contexto escolar. In D. R. Zamignani (Org.), *Sobre comportamento e cognição*, vol. 3 (pp. 234-250). Santo André: ARBytes.

Del Prette, Z. A. & Del Prette, A. (1998a). Desenvolvimento interpessoal e educação escolar: A perspectiva das habilidades sociais. *Temas de Psicologia*, 6, 205-216.

Del Prette, Z. A.; Del Prette, A.; Garcia, F. A.; Bolsoni-Silva, A. T. & Puntel, L. P. (1998b). Habilidades sociais do professor em sala de aula: um estudo de caso. *Psicologia, Reflexão e Crítica [on line]*, 11(3), 591-603. Disponível na Internet (http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010279721998000300016&lng=pt&nrm=iso). ISSN 0102-7972).

Del Prette, Z. A. & Del Prette, A. (1996a). Habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem: Estudos de avaliação. Projeto de pesquisa apoiado pelo CNPq (Bolsas Pq, IC e AP – Processo 523913/96-6RE e pela FAPESP – Processos 97/12509-0 e 97/14669-5).

_____ (1996b). Habilidades sociais: Uma área em desenvolvimento. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 9, 233-255.

_____ (1998). Desenvolvimento interpessoal e educação escolar: A perspectiva das habilidades sociais. *Temas de Psicologia*, 6, 205-216.

Del Prette, Z. A. (1999). Psicologia, educação e LDB: novos desafios para velhas questões? In R. S. L. Guzzo (Org.), *Psicologia Escolar: LDB e educação hoje* (pp. 11-34). Campinas: Alínea.

Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes.

Del Prette, Z. A. (2002). Psicologia, educação e LDB: Novos desafios para velhas questões?. In Guzzo, R. S. L. (Org.), *Psicologia escolar: LDB e educação hoje*. Campinas: Alínea Editora.

Del Prette, A & Del Prette, Z. A. (Orgs.) (2003a). Aprendizagem socioemocional na infância e prevenção da violência: Questões conceituais e metodologia da intervenção. In *Habilidades Sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 83-128). Campinas: Alínea Editora.

Del Prette, Z. A. & Del Prette, A. (2003b). Habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem: Teoria e pesquisa sob um enfoque multimodal. In *Habilidades Sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 167-206). Campinas: Alínea Editora.

Del Prette, Z. A. & Del Prette, A. (2003c) Habilidades sociais e educação: pesquisa e atuação em psicologia escolar/educacional. In Del Prette, Z. (Org.), *Psicologia escolar e educacional, saúde e qualidade de vida: explorando fronteiras*. Campinas: Alínea Editora.

_____. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática*. Petrópolis: Vozes.

Dishion, T. J. & McMahon, R. J (1998). Parental monitoring and the prevention of child and adolescent problem behavior: A conceptual and empirical formulation. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 1, 61-75.

Elias, L. C. S. & Marturano, E. M. (2004). Habilidades de solução de problemas interpessoais e a prevenção dos problemas de comportamento em escolares. In E. M Marturano, M. B. M. Linhares & S. R. Loureiro (Orgs.). *Vulnerabilidade e proteção: Indicadores na trajetória de desenvolvimento escolar* (pp. 197-216). São Paulo: Casa do Psicólogo, FAPESP.

Ferreira, M. C. T. & Marturano, E. M. (2002). Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia:*

Reflexão e Crítica [on line], 15(1), 35-44. Disponível na Internet (<http://www.bibvirt.futuro.usp.br/textos/hemeroteca/prc/vol15n1/a05v15n1.pdf>)

Forness, S. R. & Kavale, K. A. (1991). Social skills deficits as primary learning disabilities: A note on problems with the ICLD diagnostic criteria. *Learning Disabilities Research and Practice [on line]*, 6, 44-49. Disponível na Internet (Ebsco) (<http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=aph&an=9804164581>).

Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Fuchs, D.; Deshler, D. D. & Reschly, D. (2004). National Research Center on learning disabilities: multimethod studies of identification and classification issues. *Learning Disability Quarterly [on line]*, 27, Fall 2004, 189-195. Disponível na Internet (Ebsco) (<http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=aph&an=9804164581>).

Gershoff, E. T. (2002). Parental corporal punishment and associated child behaviors and experiences: A meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin [on line]*, 128(4), 539-579. Disponível na Internet (<http://www.apa.org/journals/releases/bul1284539.pdf>).

Gomide, P. I. C. (2003a). Estilos Parentais e comportamento anti-social. In *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 21-60). Campinas: Alínea.

_____. (2003b). *Pais presentes, pais ausentes*. Petrópolis: Vozes.

Gresham, F. M. & Reschly, D. J. (1986). Social skills and low peer acceptance of mainstreamed learning disabled children. *Learning Disability Quarterly [on line]*, 9, 23-32. Disponível na Internet (Ebsco) (<http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=aph&an=9804164581>).

Gresham, F. M. & Elliot, S. N. (1989). Social skills deficits as a primary learning disability. *Journal of Learning Disabilities [on line]*, 22(2), 120-124. Disponível na Internet (Ebsco) (<http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=aph&an=9804164581>).

Gresham, F. M. (1992). Social skills and learning disabilities: Casual, concomitant or correlational? *School Psychological Review*, 21(3), 348-60. Disponível na Internet (<http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=aph&an=9804164581>).

Gresham, F. M; Sugai, G. & Horner, R. H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children [on line]*, 67(3), 331-344. Disponível na Internet (Ebsco) (<http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=aph&an=9804164581>).

Gresham, F. M. (2002). Social Skills assessment and instruction for students with emotional and behavior disorders. In K. L. Lane, F. M. Gresham & T. E. O'Shaughnessy (Orgs.). *Children with or at risk for emotional and behavior disorders* (pp. 177-194). Boston: Allyn & Bacon.

Guzzo, R. S. L. (Org.) (2002). *Psicologia escolar: LDB e educação hoje*. Campinas: Alínea.

_____ (2003) Saúde psicológica, sucesso escolar e eficácia da escola: Desafios do novo milênio para a psicologia escolar. In Del Prette, Z. (Org.), *Psicologia escolar e educacional, saúde e qualidade de vida: Explorando fronteiras*. Campinas: Alínea.

Haager, D. & Vaughn, S. (1995). Parent, teacher, peer and self-report of the social competence of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities [on line]*, 28, 205-215. Disponível na Internet (Ebsco) (<http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=aph&an=9804164581>).

Hinshaw, S. P. (1992a). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin*, 111, 127-155. Disponível na Internet (Ebsco) (<http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=aph&an=9804164581>).

_____ (1992b). Academic underachievement, attention deficits and aggression: Comorbidity and implications for intervention. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 20, 893-903. Disponível na Internet (Ebsco) (<http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=aph&an=9804164581>).

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2002). *Síntese de Indicadores Sociais* 2002. Disponível na Internet (<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/12062003indic2002.shtm>)

_____ (2005). *Síntese de Indicadores Sociais* 2005. Disponível na Internet (http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_impressao.php?id_noticia=580)

Jacob, A. V. & Loureiro, S. R. (1999). Aspectos afetivos e o desempenho acadêmico de escolares. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 15(2), 153-162.

Jacob, A. V. & Loureiro, S. R. (2004). O desempenho escolar e o autoconceito no contexto da progressão continuada. In E. M. Marturano, M. B. M. Linhares & S. R. Loureiro (Orgs.), *Vulnerabilidade e proteção: Indicadores na trajetória de desenvolvimento escolar* (pp. 137-156). São Paulo: Casa do Psicólogo, FAPESP.

Kavale, K. A. & Forness, S. R. (1996). Social Skills and Learning Disabilities: A meta-analysis of the literature. *Journal of Learning Disabilities [on line]*, 29(3), 226-237. Disponível na Internet (Ebsco) (<http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=aph&an=9804164581>).

Lane, K. L.; Gresham, F. M. & O'Shaughnessy, T. E. (2002). Serving students with or at-risk for emotional and behavior disorders: Future challenges. *Education and Treatment of Children [on line]*, 25(4), 507-521. Disponível na Internet (Ebsco) (<http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=aph&an=9804164581>).

Lane, K. L.; Wehby, J. & Barton-Arwood, S. M. (2005). Students with and at risk for emotional and behavioral disorders: Meeting their social and academic needs. *Preventing School Failure*, 49(2) [on line], 6-9. Disponível na Internet (Ebsco) (<http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=aph&an=9804164581>).

Lewontin, R. C. (2000). *Biologia como ideologia: A doutrina do DNA*. (F. A. Moura Duarte, F. Muniz e J. T. Tales, trads.). Ribeirão Preto: FUNPEC-RP.

Maluf, M. R. (2003). O psicólogo escolar e a educação: Uma prática em questão. In Del Prette, Z. (Org.), *Psicologia escolar e educacional, saúde e qualidade de vida: Explorando fronteiras*. Campinas: Alínea.

Maluf, M. R. & Bardelli, C. (1991). As causas do fracasso escolar na perspectiva de professoras e alunos de uma escola de primeiro grau. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 7(3), 255-262.

Marinho, M. L. (2003). Comportamento anti-social infantil: Questões teóricas e de pesquisa. In *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 61-82). Campinas: Alínea.

Marturano, E.M.; Linhares, M. B. M. & Parreira, V. L. C. (1993). Problemas emocionais e comportamentais associados a dificuldades na aprendizagem escolar. *Medicina Ribeirão Preto*, 26, 161-175.

Marturano, E. M. (1997). A criança, o insucesso escolar precoce e a família: condições de resiliência e vulnerabilidade. In E. M. Marturano, S. R. Loureiro & A. W. Zuardi (Orgs.). *Estudos em Saúde Mental* (pp. 132-145). Comissão de Pós-Graduação em Saúde Mental. Ribeirão Preto: FMRP/USP.

Marturano, E. M.; Loureiro, S. R.; Linhares, M. B. M. & Machado, V. L. S. (1997). A avaliação psicológica pode fornecer indicadores de problemas associados a dificuldades escolares? In E. M. Marturano, S. R. Loureiro e A. W. Zuardi (Orgs.). *Estudos em Saúde Mental* (pp. 11-48). Ribeirão Preto: CPG em Saúde Mental – FMRP/USP.

Marturano, E. M.; Parreira, V. L. C. & Benzoni, S. A. G. (1997). Crianças com queixa de dificuldade escolar: Avaliação das mães através da Escala Comportamental Infantil A2 de Rutter. *Estudos de Psicologia*, 14, 3-15.

Marturano, E. M. & Loureiro, S. R. (2003). O desenvolvimento socioemocional e as queixas escolares. In Del Prette A. & Del Prette, Z. A. (Orgs.), *Habilidades Sociais, Desenvolvimento e Aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 259-285).Campinas: Alínea.

Marturano, E. M.; Elias, L. C. S. & Campos, M. A. S. (2004). O percurso entre a meninice e a adolescência: mecanismos de vulnerabilidade e proteção. In Marturano, E. M, Linhares, M. B. M. & Loureiro, S. R. (Orgs.). *Vulnerabilidade e proteção: Indicadores na trajetória de desenvolvimento do escolar* (pp. 251-288). São Paulo: Casa do Psicólogo, FAPESP.

Marturano, E. M & Ferreira, M. C. T. (2004). A criança com queixas escolares e sua família. In E. M Marturano, M. B. M. Linhares & S. R. Loureiro (Orgs.). *Vulnerabilidade e proteção: Indicadores na trajetória de desenvolvimento escolar* (pp. 217-249). São Paulo: Casa do Psicólogo, FAPESP.

Marturano, E. M.; Linhares, M. B. M. & Loureiro, S. R. (Orgs.) (2004). *Vulnerabilidade e proteção: Indicadores na trajetória de desenvolvimento do escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, FAPESP.

Medeiros, P. C.; Loureiro, S. R.; Linhares, M. B. M. & Marturano, E. M. (2000). A auto-eficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldade de aprendizagem. In *Psicologia: Reflexão e Crítica [on line]*, 13(3), 327-336. Disponível na Internet (http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010279722000000300002&lng=pt&nrm=iso). ISSN 0102-7972).

Medeiros, P. C. & Loureiro, S. R. (2004). A observação clínica do comportamento de crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem. In E. M. Marturano, M. B. M. Linhares & S. R. Loureiro (Orgs.). *Vulnerabilidade e proteção: Indicadores na trajetória de desenvolvimento escolar* (pp. 107-136). São Paulo: Casa do Psicólogo, FAPESP.

Merrel, K. W. & Shinn, M. R. (1990). Critical variables in the learning disabilities identification process. *School Psychology Review*, 19(1) [on line], 74-82. Disponível na Internet (Ebsco) (<http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=aph&an=9804164581>).

Merrel, K. W.; Merz, J. M.; Johnson, E. R. & Ring, E. N. (1992). *Social competence with mild handicaps and low achievement: A comparative study*. *School Psychology Review*, 21(1) [on line], 135-137. Disponível na Internet (Ebsco) (<http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=aph&an=9804164581>).

Murta, S. G. (2005). Aplicações do treinamento em habilidades sociais: análise da produção nacional. *Psicologia, Reflexão e Crítica [on line]*, 18(2), 283-291. Disponível na Internet (http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010279722005000200017&lng=en&nrm=iso). ISSN 0102-7972).

Novaes, M. H. (2002). A convivência em novos espaços e tempos educativos. In R. S. L. Guzzo (Org.) *Psicologia Escolar – LDB e educação hoje* (pp. 91-102). Campinas: Alínea.

Nunes, A. N. A. (1990). Fracasso escolar e desamparo adquirido. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 6(2), 125-138.

Okano, C. B. & Loureiro, S. R. (2004). O autoconceito de crianças com dificuldade de aprendizagem atendidas em um programa de suporte psicopedagógico. In E. M. Marturano, M. B. M. Linhares & S. R. Loureiro (Orgs.). *Vulnerabilidade e proteção: Indicadores na trajetória de desenvolvimento escolar* (pp. 157-178). São Paulo: Casa do Psicólogo, FAPESP.

- O'Shaughnessy, T.; Lane, K. L.; Gresham, F. M. & Beebe-Frankenberger, M. (2003). Children placed at risk for learning and behavioral difficulties. *Remedial and Special Education [on line]*, 24(1), 27-35. Disponível na Internet (<http://scholar.google.com.br/schhp?hl=pt-BR>).
- Pasquali, L. (1998). Princípios de elaboração de escalas psicológicas. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 25(5), Edição Especial, 206-213.
- Patterson, G. R.; Reid, J. & Dishion, T. (1992/2002). *Antisocial boys: comportamento antisocial*. (A. C. Lima & G. V. M. Rocha, trads.). Santo André: ESETec Editores Associados.
- Patterson, G. R., DeBaryshe & Ramsey (1989). A developmental perspective on anti-social behavior. *American Psychologist*, 44, 329-335.
- Patterson, G. (2002). The early development of coercive family process. In J. B. Reid, G. R. Patterson & J. Snyder (Eds.). *Antisocial behavior in children and adolescents: A developmental analyses and model for intervention* (pp. 25-44). Washington, D.C.: APA.
- Patto, M. H. S. (1999). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Reid, J.; Patterson, G. R. & Snyder, J. (2002). *Antisocial behavior in children and adolescents: A developmental analysis and model for intervention*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- República Federativa do Brasil. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996* (Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional).
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 316-331.
- Santos, L. C. & Marturano, E. M. (1999). Crianças com dificuldade de aprendizagem: um estudo de seguimento. In *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 12(2), 377-394. Disponível na Internet (http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010279721999000200009&lng=en&nrm=iso). ISSN 0102-7972).
- Schulz, D. P. & Schulz, S. E. (2005). *História da Psicologia moderna* (S. S. M. Cuccio, trad.). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

- Skinner, B. F. (1974). *Sobre o Behaviorismo* (M. P. Villalobos). São Paulo: Cultrix.
- _____. (1953/2000). *Ciência e comportamento humano* (J. C. Todorov e R. Azzi, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Souza, M. P. R. (2002). A queixa escolar na formação de psicólogos: desafios e perspectivas. In Tanamachi, E. R; Proença, M. & Rocha, M. L. (Orgs.), *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos* (pp. 105-141). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Stattin, H. & Kerr, M. (2000). Parental monitoring: A reinterpretation. *Child Development*, 71, 1072-1085. Disponível na Internet (<http://scholar.google.com.br/schhp?hl=pt-B>).
- Swanson, H. L. & Malone, S. (1992). Social skills and learning disabilities: a meta-analysis of the literature. *School Psychology Review [on line]*, 21, 427-443. Disponível na Internet (<http://scholar.google.com.br/schhp?hl=pt-B>).
- Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 20, 158-177.
- Yunes, M. A. M. & Szymanski, H. (2001). Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In Tavares, J. (org.), *Resiliência e educação* (pp. 13-42). São Paulo: Cortez.

Anexo 1 – Currículo parcial do Sistema de Currículos Lattes do Professor Doutor Almir Del Prette

Curriculum Vitae

Almir Del Prette

Bolsista de Produtividade Em Pesquisa do CNPq - Nível 1D

Veja Almir Del Prette em
outras bases



[Histórico no CNPq](#)



[Diretório de grupos de
pesquisa](#)



[SciELO - artigos em
texto completo](#)

Última atualização em 02/05/2006

Dados pessoais

Nome	Almir Del Prette
Nome em citações bibliográficas	DEL PRETTE, A.
Sexo	Masculino
Endereço profissional	Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Departamento de Psicologia. Via Washington Luiz, km 235 - Laboratório de Interação Social (LIS) Campus Universitário 13565905 - Sao Carlos, SP - Brasil - Caixa-Postal: 676 Telefone: (16) 33518361 Ramal: 8447 Fax: (16) 33518361 E-mail: adprette@power.ufscar.br URL da Homepage: www.rihs.ufscar.br

[Voltar](#)

Formação acadêmica/Titulação

1983	- Doutorado em Psicologia (Psicologia Experimental).
1990	Universidade de São Paulo, USP, Brasil. <i>Título:</i> Movimentos sociais em uma perspectiva psicológico-social: O Movimento de Luta Contra o Desemprego, <i>Ano de Obtenção:</i> 1990. <i>Orientador:</i> Maria Alice Vanzolini da Silva Leme. <i>Bolsista do(a):</i> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, Brasil. <i>Palavras-chave:</i> Movimentos Sociais; Desemprego; Identidade Social; Conflitos sociais; Trabalho; Relações grupais e intergrupais. <i>Grande área:</i> Ciências Humanas / <i>Área:</i> Psicologia / <i>Subárea:</i> Psicologia Social / <i>Especialidade:</i> Movimentos Sociais. <i>Grande área:</i> Ciências Humanas / <i>Área:</i> Psicologia / <i>Subárea:</i> Psicologia Social / <i>Especialidade:</i> Processos Grupais e de Comunicação. <i>Grande área:</i> Ciências Humanas / <i>Área:</i> Psicologia / <i>Subárea:</i> Psicologia Social /

	<p><i>Especialidade:</i> Papéis e Estruturas Sociais; Indivíduo.</p> <p><i>Setores de atividade:</i> Mercado de trabalho e mão-de-obra; Educação; Produtos e serviços recreativos, culturais, artísticos e desportivos.</p>
1977 1982	<p>- Mestrado em Psicologia.</p> <p>Pontifícia Universidade Católica de Campinas, PUC-CAMPINAS, Brasil.</p> <p><i>Título:</i> Treinamento Comportamental junto à população não clínica De Baixa Renda: Uma análise descritiva de procedimentos, <i>Ano de Obtenção:</i> 1982.</p> <p><i>Orientador:</i> Álvaro Pacheco Duran.</p> <p><i>Palavras-chave:</i> Treinamento de Habilidades Sociais; Competencia Social; Intervenção Grupal; População não clínica; Classes populares; Adolescência.</p> <p><i>Grande área:</i> Ciências Humanas / <i>Área:</i> Psicologia / <i>Subárea:</i> Psicologia Social / <i>Especialidade:</i> Processos Grupais e de Comunicação.</p> <p><i>Grande área:</i> Ciências Humanas / <i>Área:</i> Psicologia / <i>Subárea:</i> Psicologia Social / <i>Especialidade:</i> Relações Interpessoais.</p> <p><i>Grande área:</i> Ciências Humanas / <i>Área:</i> Psicologia / <i>Subárea:</i> Tratamento e Prevenção Psicológica / <i>Especialidade:</i> Programas de Atendimento Comunitário.</p> <p><i>Setores de atividade:</i> Educação; Mercado de trabalho e mão-de-obra; Saúde humana.</p>
1971 1975	<p>- Graduação em Psicologia. Fundação Educacional de Bauru, UNESP*, Brasil.</p>

Voltar

Produção científica, tecnológica e artística/cultural

Ver informações complementares

<u>Produção bibliográfica</u>	<u>Produção técnica</u>	<u>Orientações concluídas</u>	<u>Demais trabalhos</u>
-------------------------------	-------------------------	-------------------------------	-------------------------

Produção bibliográfica

Artigos publicados em periódicos (Completo)

1. PINHEIRO, Maria Isabel dos Santos ; HAASE, Vitor Geraldi ; DEL PRETTE, A. ; AMARANTE, Claret Luiz Dias ; PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del .
Treinamento de habilidades sociais educativas para pais de crianças com problemas de comportamento (NO PRELO). Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 19, n. 3, p. 1-15, 2006.
2. SERPA, Fabíola Alvares Garcia ; PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del ; DEL PRETTE, A. . Meninos pré-escolares empáticos e não empáticos: Relação com a empatia e procedimentos educativos dos pais. Revista Interamericana de Psicologia, Buenos Aires - AR, v. 40, n. 1, p. 1-15, 2006.
3. CORREIA, Sabrina Bullamah ; PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del ; DEL PRETTE, A. . Habilidades sociais em mulheres obesas: Um estudo exploratório . Psico-USF, v. 9, n. 2, p. 201-210, 2005.
4. PAVARINO, Michelle Girade ; DEL PRETTE, A. ; PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del . O desenvolvimento da empatia como prevenção da agressividade na infância . Psico, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 127-134, 2005.
5. BANDEIRA, Marina ; ROCHA, Sandra Silva ; MAGALHÃES, Thiago ; PRETTE,

- Zilda Aparecida Pereira Del ; DEL PRETTE, A. . Comportamentos problemáticos em estudantes do Ensino Fundamental: Características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem (SUBMETIDO). Estudos de Psicologia (Natal), v. 0, p. 1-15, 2005.
6. VILLA, Miriam Bratfisch ; PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del ; DEL PRETTE, A. . Habilidades sociais conjugais e filiação religiosa: Um estudo descritivo (SUBMETIDO). Psicologia em estudo, Maringá - PR, v. 0, p. 1-15, 2005.
 7. BANDEIRA, Marina ; MAGALHÃES, Thiago ; DEL PRETTE, A. ; PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del . Escala de avaliação das habilidades sociais de estudantes do ensino fundamental (SSRS-BR): Validação transcultural para o Brasil (SUBMETIDO) . Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília - DF, v. 1, p. 1-15, 2005.
 8. CIA, Fabiana ; PEREIRA, Camila de Sousa ; RUAS, Teresa Cristina Brito ; PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del ; DEL PRETTE, A. . Habilidades sociais parentais e o relacionamento entre pais e filho (NO PRELO). Psicologia em estudo, Maringá, v. 1, p. 1-15, 2005.
 9. CARNEIRO, Rachel Shimba ; FALCONE, Eliane ; CLARK, Cynthia ; PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del ; DEL PRETTE, A. . Qualidade de vida, apoio social e depressão em idosos: relação com habilidades sociais (SUBMETIDO). Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 0, p. 1-15, 2005.
 10. PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del ; MARTINI, Mirella Lopez ; DEL PRETTE, A. . Contribuições do referencial das habilidades sociais para uma abordagem sistêmica na compreensão do processo de ensino-aprendizagem (NO PRELO). Interações, São Paulo, v. X, n. 20, p. 1-15, 2005.
 11. PAVARINO, Michelle Girade ; DEL PRETTE, A. ; PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del . Agressividade e empatia na infância: Um estudo correlacional com crianças pré-escolares. Interação, Curitiba - PR, v. 9, n. 2, p. 215-225, 2005.
 12. COSTA, Carolina Severino Lopes da ; CIA, Fabiana ; PRETTE, Giovana Del ; DEL PRETTE, A. . Sentimentos expressos por gêmeas idênticas (cega e vidente): Comparando três procedimentos de intervenção. Psico, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 205-211, 2005.
 13. CORREIA, M. F. B. ; BARRETO, M. C. M. ; PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del ; DEL PRETTE, A. . Habilidades sociais entre jovens universitários: Um estudo comparativo. . Revista de Matemática e Estatística, Araraquara (SP), v. 22, n. 1, p. 31-42, 2004.
 14. CAMPOS, T. N. ; PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del ; DEL PRETTE, A. . Sobrevivendo nas ruas: Habilidades sociais e valores de crianças e adolescentes (Acervo Operacional dos Direitos da Criança e do Adolescente), ABMP:UNICEF. Acervo Operacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, v. 1, 2004.
 15. PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del ; DEL PRETTE, A. ; SALDAÑA, M. R. R. ; CABALLO, V. E. ; BANDEIRA, Marina ; FALCONE, E. M. O. ; GERKCARNEIRO, E. ; ULIAN, A. L. A. O. ; BARRETO, M. C. M. ; DEL PRETTE, A. . Un estudio transcultural com estudiantes de psicología: Habilidades sociales de brasileños, mexicanos y españoles. Alternativas En Psicología, México-MX, v. IX, n. 10, p. 69-82, 2004.
 16. PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del ; DEL PRETTE, A. ; BANDEIRA, Marina ; GERKCARNEIRO, E. ; FALCONE, E. M. O. ; ULIAN, A. L. A. O. ; SALDAÑA,

- M. R. R. ; BARRETO, M. C. M. ; VILLA, M. B. ; DEL PRETTE, A. . Habilidades sociais de estudantes de psicologia: Um estudo multicêntrico. *Psicologia Reflexão e Crítica*, Porto Alegre - RS, v. 17, n. 3, p. 341-350, 2004.
17. PEREIRA, Camila de Sousa ; DEL PRETTE, A. ; PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del ; DEL PRETTE, A. . A importância das habilidades sociais na função do técnico em segurança do trabalho. *Argumento*, Jundiaí-SP, v. 6, n. 12, p. 103-113, 2004.
 18. DEL PRETTE, A. ; PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del . Utopia e movimentos sociais: Anotações para uma análise psicossocial. *Argumento*, Jundiaí-SP, v. 8, p. 65-79, 2003.
 19. DEL PRETTE, A. ; PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del . Assertividade, sistema de crenças e identidade social. *Psicologia Em Revista*, PUC Minas - Belo Horizonte, v. 9, n. 13, p. 125-136, 2003.
 20. SILVA, Alessandra Bolsoni Turini da ; DEL PRETTE, A. ; OISHI, J. . Habilidades sociais dos pais e problemas de comportamento dos filhos. *Argumento*, Jundiaí - SP, v. 5, n. 9, p. 11-29, 2003.
 21. PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del ; DEL PRETTE, A. . Consciência, intencionalidade e compromisso na prática do professor. *Ícone Educação*, Uberlândia, v. 9, n. 1, p. 101-120, 2003.
 22. DEL PRETTE, A. ; PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del . No contexto da travessia para o ambiente de trabalho: Treinamento de habilidades sociais com universitários. . *Estudos de Psicologia*, Natal - RN, v. 8, n. 3, p. 413-420, 2003.
 23. PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del ; DEL PRETTE, A. ; DEL PRETTE, A. . Luz, câmera, ação: Desenvolvendo um sistema multimídia para avaliação de habilidades sociais em crianças. *Avaliação Psicológica*, Campinas - SP, v. 2, n. 2, p. 155-164, 2003.
 24. SILVA, Alessandra Bolsoni Turini da ; DEL PRETTE, A. . Problemas de comportamento: Um panorama da área.. *Revista brasileira de terapia comportamental e cognitiva*, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 91-103, 2003.
 25. SILVA, Alessandra Turini Bolsoni ; DEL PRETTE, A. ; PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del . O que os pais falam sobre suas habilidades sociais e a de seus filhos?. *Argumento*, Jundiaí - SP, v. 3, n. 7, p. 71-86, 2002.
 26. PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del ; DEL PRETTE, A. . Avaliação de habilidades sociais de crianças com um inventário multimídia: Indicadores psicométricos associados à frequência versus dificuldade. *Psicologia Em Estudo*, Maringá - PR, v. 7, n. 1, p. 61-73, 2002.
 27. PINHEIRO, Maria Isabel dos Santos ; DEL PRETTE, A. ; HAASE, V. G. . Pais como co-terapeutas: Treinamento de habilidades sociais como recurso adicional. *Psicopatologia do Desenvolvimento Relatórios Técnicos*, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 1-31, 2002.
 28. ARAÚJO, A. ; DEL PRETTE, A. . Processo de integração/inclusão na Educação Especial e processo de desinstitucionalização na Saúde Mental: aparato legal e implicações sociais (publicado em 2003). *Doxa - Revista Paulista de Psicologia e Educação*, Araraquara - SP, v. 7, n. 1-2, p. 2-33, 2001.
 29. CAMPOS, T. N. ; PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del ; DEL PRETTE, A. . Sobrevivendo nas ruas: Habilidades sociais e valores de crianças e adolescentes. *Psicologia Reflexão e Crítica*, Porto Alegre - RS, v. 13, n. 3, p. 517-527, 2000.

30. SILVA, Alessandra Turini Bolsoni ; DEL PRETTE, A. ; PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del . Relacionamento pais-filhos: Um programa de desenvolvimento interpessoal em grupo. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. III, n. 3, p. 203-215, 2000.
31. BANDEIRA, Marina ; COSTA, M. N. ; PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del ; DEL PRETTE, A. ; GERKCARNEIRO, E. . Qualidades psicométricas do inventário de Habilidades Sociais (IHS): Estudo sobre a estabilidade temporal e a validade concomitante . *Estudos de Psicologia*, Natal (RN), v. 5, n. 2, p. 401-419, 2000.
32. DIAS, T. R. S. ; MANTELATTO, S. A. C. ; DEL PRETTE, A. ; PEDROSO, C. C. A. ; GONÇALVES, T. C. ; MAGALHÃES, R. C. . A surdez na dinâmica familiar: Estudo de uma população específica. *Espaço Informativo Técnico Científico do Ines*, v. 11, n. v, p. 29-36, 1999.
33. DEL PRETTE, A. ; PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del . Teoria das inteligências múltiplas e treinamento de habilidades sociais. *Doxa - Revista Paulista de Psicologia e Educação*, v. 5, n. 1, 1999.
34. DEL PRETTE, A. ; PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del ; BARRETO, M. C. M. . Habilidades sociales en la formación del psicólogo: Análisis de un programa de intervención. *Psicologia Conductual*, v. 7, p. 27-47, 1999.
35. DEL PRETTE, A. ; PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del ; GARCIA, F. A. ; SILVA, Alessandra Turini Bolsoni ; PUNTEL, L. P. . Habilidades sociais do professor em sala de aula: Um estudo de caso. *Psicologia Reflexão E Crítica*, v. 11, n. 3, p. 591-603, 1998.
36. DEL PRETTE, A. ; PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del ; PONTES, Â. C. ; TORRES, A. C. . Efeitos de um programa de intervenção sobre aspectos topográficos das habilidades sociais de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 2, n. 1, p. 11-22, 1998.
37. PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del ; DEL PRETTE, A. . Desenvolvimento interpessoal e educação escolar: A perspectiva das Habilidades Sociais. *Temas Em Psicologia*, 1998.
38. DEL PRETTE, A. ; PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del ; BARRETO, M. C. M. . Análise de um Inventário de Habilidades Sociais (IHS) em uma amostra de universitários. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 14, n. 3, p. 219-228, 1998.
39. BARRETO, M. C. M. ; PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del ; DEL PRETTE, A. . Análise de itens e da estrutura fatorial de um inventário para avaliação do repertório de habilidades sociais. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, v. 212, n. 59, p. 7-14, 1998.
40. DEL PRETTE, A. ; PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del . Um programa de desenvolvimento de habilidades sociais na formação continuada de professores. *Cd Rom Melhores Trabalhos da Anped*, v. GT-Edu, p. 1-29, 1997.
41. DEL PRETTE, A. ; PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del . Psicologia, identidade social e cidadania: O espaço da educação e dos movimentos sociais. *Educação e Filosofia*, v. 10, n. 20, p. 203-223, 1996.
42. PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del ; DEL PRETTE, A. . Habilidades sociais: Uma área em desenvolvimento. *Psicologia Reflexão E Crítica*, v. 9, n. 2, p. 233-255, 1996.
43. DEL PRETTE, A. . Teoria das Minorias Ativas: Pressupostos, Conceitos e

- Desenvolvimento. Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 11, n. 2, p. 145-153, 1995.
44. PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del ; DEL PRETTE, A. . Notas sobre pensamento e linguagem em Skinner e Vygotsky. PSICOLOGIA: REFLEXÃO E CRÍTICA, v. 8, n. 1, p. 147-164, 1995.
45. DEL PRETTE, A. . Resenha: A leitura de Derrida sobre Marx. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, v. 10, n. 3, p. 511-513, 1994.
46. DEL PRETTE, A. . A Psicologia Social e A Análise do Fato Social. Psicologia Reflexão E Crítica, v. 7, n. 1, p. 133-140, 1994.
47. DEL PRETTE, A. . Comportamento coletivo como fenômeno psicológico-social. Revista Psicologia Argumento, Curitiba, v. 11, n. 13, p. 11-24, 1993.
48. DEL PRETTE, A. . O desemprego crônico no país: Aspectos sociais e psicológicos. Estudos de Psicologia Puccamp, v. 10, n. 1, p. 119-130, 1993.
49. DEL PRETTE, A. ; CASTELO BRANCO, U. V. ; PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del . Competência social na formação do psicólogo. PAIDÉIA: CADERNOS DE EDUCAÇÃO, v. 2, n. 1, p. 40-50, 1992.
50. DEL PRETTE, A. . Do estudo do grupo ao estudo dos movimentos sociais: A contribuição possível da Psicologia. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, v. 7, n. 3, p. 247-253, 1991.
51. DEL PRETTE, A. . O ensino da Psicologia Social: A opção preferencial pela concomitância teoria-prática. Cadernos de Psicologia e Educação - Paidéia, v. 1, p. 53-59, 1991.
52. DEL PRETTE, A. . Movimentos sociais como tema de diferentes áreas de estudo. Psicologia Ciência e Profissão, Brasília, v. 1, p. 36-39, 1990.
53. DEL PRETTE, A. . Em busca de uma abordagem psicológica na análise dos novos movimentos sociais. Ciência e Cultura, São Paulo, v. 42, n. 12, p. 1060-1066, 1990.
54. PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del ; DEL PRETTE, A. . Competência técnica versus compromisso político: Um dualismo sustentável na Psicologia?. Psicologia Ciência e Profissão, v. 2, p. 24-27, 1990.
55. DEL PRETTE, A. . Pesquisas em movimentos sociais: Reflexões sobre uma experiência. Psicologia e Sociedade, Belo Horizonte, v. 3, n. 6, p. 101-107, 1989.
56. DEL PRETTE, A. . A utilização do objeto nas interações pró-sociais apresentadas por crianças de pré-escola. Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 2, n. 3, p. 245-264, 1987.
57. DEL PRETTE, A. . Treinamento Comportamental Em Grupo: Uma Análise Descritiva de Procedimento. Psicologia, v. 11, n. 2, p. 39-54, 1985.
58. DEL PRETTE, A. . Treinamento comportamental em grupo: Uma alternativa de atendimento à população não clínica. Revista de Psicologia, v. 3, n. 1, p. 67-81, 1985.
59. DEL PRETTE, A. ; PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del . A atuação do psicólogo em hospitais gerais: Perspectivas a serem consideradas e relato de uma experiência. Revista de Psicologia, v. 2, n. 1, p. 3-9, 1984.
60. DEL PRETTE, A. ; PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del . Tratamento de vômito psicogênico em uma criança. Psicologia Ciência e Profissão, v. 4, n. 2, p. 34-38, 1984.

61. PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del ; DEL PRETTE, A. . Análise de repertório assertivo em estudantes de Psicologia. Revista de Psicologia, v. 1, n. 1, p. 15-24, 1983.
62. DEL PRETTE, A. ; PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del . Pediatria e Psicologia: Algumas considerações para uma atuação conjunta. Enfoques Pediátricos, v. 2, n. 5, p. 32-34, 1983.
63. DEL PRETTE, A. . Desenvolvimento de Hábitos Higiênicos Na Criança. ENFOQUES PEDIATRICOS, João Pessoa, v. 1, n. 3, p. 24-25, 1981.
64. DEL PRETTE, A. . O treino assertivo na formação do psicólogo. Arquivos Brasileiros de Psicologia, v. 30, p. 53-55, 1978.

Livros publicados/organizados ou edições

1. BANDEIRA, Marina (Org.) ; PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del (Org.) ; DEL PRETTE, A. (Org.) . Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal (NO PRELO). , 2006.
2. PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del ; DEL PRETTE, A. . Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e Prática. 1a.. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. v. 1.
3. PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del ; DEL PRETTE, A. . Psicologia das habilidades sociais: Terapia, Educação e Trabalho (4a. edição). 4a. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. v. 1. 206 p.
4. PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del ; DEL PRETTE, A. . Sistema Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças (SMHSC-Del-Prette): Manual e complementos. 1a.. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. v. 1. 200 p.
5. PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del ; DEL PRETTE, A. . Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette): Manual de aplicação, apuração e interpretação (3a. edição revisada) Aprovado pelo Conselho Federal de Psicologia no Edital no. 1 de 17/07/2003). 3a.. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. v. 1. 70 p.
6. DEL PRETTE, A. . Meu pé de feijão de guandu e outros contos. 1. ed. São Paulo/São Carlos: Casa do Psicólogo / EDUFSCar, 2004. v. 1. 145 p.
7. DEL PRETTE, A. ; PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del . Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo (3a. edição). 3a.. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. v. 1. 231 p.
8. PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del ; DEL PRETTE, A. . Psicologia das habilidades sociais: Terapia e educação (3a. edição, reimpressão). 3a. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. v. 1. 206 p.
9. DEL PRETTE, A. (Org.) ; PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del (Org.) . Desenvolvimento, aprendizagem e habilidades sociais: Questões conceituais e metodológicas. . 1a.. ed. Campinas: Alínea, 2003. v. 1. 310 p.
10. DEL PRETTE, A. ; PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del ; DEL PRETTE, A. . Habilidades sociais cristãs: Desafios para uma nova sociedade. 1a.. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2003. v. 1. 165 p.
11. PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del ; DEL PRETTE, A. . Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette): Manual de aplicação, apuração e interpretação

(2a. edição atualizada) Aprovado pelo Conselho Federal de Psicologia no Edital no. 1 de 17/07/2003). 2a.. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. v. 1. 70 p.

12. PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del ; DEL PRETTE, A. . Psicología de las habilidades sociales: Terapia y educación. 1. ed. Santa Fé de Bogotá - México: Manual Moderno, 2002. v. 1. 209 p.
13. DEL PRETTE, A. ; PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del . Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo (2a. edição). 2a.. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. v. 1. 231 p.
14. PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del ; DEL PRETTE, A. . Psicologia das habilidades sociais: Terapia e educação (3a. edição). 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. v. 1. 206 p.
15. PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del ; DEL PRETTE, A. . Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette): Manual de aplicação, apuração e interpretação (1a. edição) Aprovado pelo Conselho Federal de Psicologia no Edital no. 1 de 17/07/2003). 2a.. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001. v. 1. 70 p.
16. PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del ; DEL PRETTE, A. . Psicologia das habilidades sociais: Terapia e educação (2a. edição). 2a. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. v. 1. 206 p.
17. DEL PRETTE, A. ; PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del . Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo (1a. edição). 1a.. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. v. 01. 231 p.
18. PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del ; DEL PRETTE, A. . Psicologia das habilidades sociais: Terapia e educação (1a. edição). 1a.. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. v. 1. 206 p.

Capítulos de livros publicados

1. DEL PRETTE, A. ; PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del . Treinamento de habilidades sociais com crianças na escola: A participação do professor (NO PRELO). In: Marina Bandeira; Zilda Aparecida Pereira Del Prette; Almir Del Prette. (Org.). Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, v. 1, p. -.
2. DEL PRETTE, A. ; PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del ; BARRETO, M. C. M. . Treinamento de habilidades sociais em grupo com estudantes de psicologia: Avaliando um programa de intervenção (NO PRELO). In: Marina Bandeira; Zilda Aparecida Pereira Del Prette; Almir Del Prette. (Org.). Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal.. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, v. , p. -.
3. PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del ; DEL PRETTE, A. ; DEL PRETTE, A. . Avaliação muldimodal de habilidades sociais em crianças: Procedimentos, instrumentos e indicadores (NO PRELO). . In: Marina Bandeira; Zilda Aparecida Pereira Del Prette; Almir Del Prette. (Org.). Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, v. , p. -.
4. SILVA, Alessandra Turini Bolsoni ; PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del ; PRETTE, Giovana Del ; MONTAGNER, Ana Roberta ; BANDEIRA, Marina ; DEL PRETTE, A. ; DEL PRETTE, A. . Habilidades sociais no Brasil: Uma análise dos estudos publicados em periódicos (NO PRELO). In: Marina Bandeira; Zilda Aparecida Pereira Del Prette; Almir Del Prette. (Org.). Estudos sobre habilidades

- sociais e relacionamento interpessoal. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, v. 1, p. -.
5. DEL PRETTE, A. ; PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del . A importância das tarefas de casa como procedimento para a generalização e validação do treinamento de habilidades sociais.. In: Hélio José Guilhardi; Noreen Campbell de Aguirre. (Org.). Primeiros passos em Análise do Comportamento e Cognição. Santo André: ESETEc, 2005, v. 3, p. 67-74.
 6. DEL PRETTE, A. ; PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del . Perguntas (im)pertinentes sobre a área do treinamento de habilidades sociais.. In: Hélio José Guilhardi; Noreen Campbell de Aguirre. (Org.). Sobre Comportamento e Cognição: Expondo a variabilidade. Santo André: ESETEc, 2005, v. 16, p. 5-13.
 7. DEL PRETTE, A. ; PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del . Adolescência e fatores de risco: A importância das habilidades sociais educativas. In: Vitor Geraldi Haase; Francisco José Penna. (Org.). Aspectos biopsicossociais da saúde na infância e adolescência.. 1 ed. Belo Horizonte: Coopmed, 2005, v. 1, p. 1-20.
 8. PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del ; DEL PRETTE, A. . Avaliação do repertório social de crianças com necessidades educacionais especiais. In: Enicéia Gonçalves Mendes; Maria Amélia de Almeida; Lucia Cavalcanti Albuquerque Williams. (Org.). Temas em Educação Especial: Avanços recentes. 1 ed. Londrina: EDUFSCar, 2004, v. 1, p. 149-158.
 9. PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del ; DEL PRETTE, A. . Desenvolvimento interpessoal: Uma questão pendente no ensino universitário. In: Elizabeth Mercuri; Soely A. J. Polydoro. (Org.). Estudante universitário: Características e experiências de formação. 1 ed. Taubaté: Cabral, 2004, v. 1, p. 105-128.
 10. PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del ; DEL PRETTE, A. . Treinamento de habilidades sociais com crianças: Como utilizar o método vivencial. . In: Carlos Eduardo Costa; Josiane Cecilia Luzia; Heloisa Helena Nunes Sant'Anna. (Org.). Primeiros Passos em Análise do Comportamento e Cognição. 1 ed. ESETEc Editores Associados: Santo André - SP, 2004, v. II, p. 111-119.
 11. SALDAÑA, M. R. R. ; PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del ; DEL PRETTE, A. ; GASCA, Araceli Álvarez ; TREVIÑO, Laura Ruth Lozano . Entrenamiento en habilidades sociales para reducir indicadores depresivos en adolescentes mexicanos. In: Luis A. Oblitas. (Org.). Manual de Psicología Clínica y de la Salud Hospitalaria.. 1 ed. Colombia (Bogotá): PSICOM: Livro Eletrônico, 2004, v. 1, p. -.
 12. ARAÚJO, A. ; DEL PRETTE, A. . Acompanhamento terapêutico e reabilitação psicossocial: resultados de uma pesquisa-intervenção. In: Zeidi A Trindade; Ângela Nobre de Andrade. (Org.). Psicologia e Saúde. 1 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, v. 1, p. 101-127.
 13. DEL PRETTE, A. ; PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del . Desenvolvimento socioemocional na escola e prevenção da violência: Questões conceituais e metodologia de intervenção. . In: Almir Del Prette; Zilda Aparecida Pereira Del Prette. (Org.). Desenvolvimento, aprendizagem e habilidades sociais: Questões conceituais e metodológicas.. 1 ed. Campinas: Alínea, 2003, v. 1, p. 83-128.
 14. DEL PRETTE, A. ; PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del . Assertividade: Ontem e hoje. In: Carlos E Costa; Josiane C Luzia; Heloísa Helena Nunes Sant'Anna. (Org.). Sobre Comportamento e Cognição. 1 ed. Santo André: ESETEc, 2003, v. 11, p. 149-160.

15. DEL PRETTE, A. ; PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del . Apresentação. In: Almir Del Prette; Zilda Aparecida Pereira Del Prette. (Org.). Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção. 1 ed. Campinas: Alínea, 2003, v. 1, p. 7-12.
16. PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del ; DEL PRETTE, A. . Habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem: Teoria e pesquisa sob um enfoque multimodal. In: Almir Del Prette; Zilda Aparecida Pereira Del Prette. (Org.). Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção. 1a. ed. Campinas: Alínea, 2003, v. 1, p. 167-206.
17. DEL PRETTE, A. ; PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del . Assertividade e religiosidade, muito além de uma rima. In: Fátima Cristina de Souza Conte; Maria Zilah da Silva Brandão. (Org.). Falo ou não falo: Expressando sentimentos e comunicando idéias. 1a. ed. Mecnas: Arapongas - PR, 2003, v. 1, p. 141-157.
18. PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del ; DEL PRETTE, A. . Transtornos psicológicos e habilidades sociais. In: Hélio José Guilhardi; Maria Beatriz Barbosa Madi; Patrícia Piazzon Queiroz; Maria Carolina Scoz. (Org.). Sobre comportamento e cognição: Contribuições para a construção da teoria do comportamento. 1a. ed. Santo André - SP: ESETec, 2002, v. 10, p. 377-386.
19. SALDAÑA, M. R. R. ; DEL PRETTE, A. ; PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del . A importância da Teoria da Aprendizagem Social na constituição da área do Treinamento de Habilidades Sociais. In: Hélio José Guilhardi; Maria Beatriz Barbosa Madi; Patrícia Piazzon Queiroz; Maria Carolina Scoz. (Org.). Comportamento e Cognição: Contribuições para a construção da teoria do comportamento. 1a. ed. Santo André - SP: ESETec, 2002, v. 9, p. 269-283.
20. PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del ; DEL PRETTE, A. . O uso de vivências no treinamento de habilidades sociais. In: Maria Luiza Marinho; Vicente E. Caballo. (Org.). Psicologia Clínica e da Saúde. Londrina e Granada: Ed. UEL e APICSA, 2001, v. 1, p. 117-135.
21. PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del ; DEL PRETTE, A. . Habilidades sociais e educação: Pesquisa e atuação em Psicologia Escola/Educacional. In: Zilda Aparecida Pereira Del Prette. (Org.). Psicologia Escolar e Educacional, Saúde e Qualidade de Vida: Explorando fronteiras. 1a. ed. Campinas: Alínea, 2001, v. 1, p. 113-141.
22. DEL PRETTE, A. ; PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del . Habilidades sociais: Biologia evolucionária, sociedade e cultura. In: Hélio José Guilhardi; Maria Beatriz Barbosa Pinho Madi; Patrícia Piazzon Queiroz; Maria Carolina Scoz. (Org.). Sobre comportamento e cognição: Expondo a variabilidade. 1a. ed. Santo André: ESETec Editores Associados, 2001, v. 8, p. 65-75.
23. PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del ; DEL PRETTE, A. . Treinamento em habilidades sociais: Panorama geral da área.. In: Vítor G. Haase; R. Rothe-Neves; C. Kämpfer; M. L. M. Teodoro. (Org.). Psicologia do Desenvolvimento: Contribuições interdisciplinares. Belo Horizonte: Health, 2000, v. 1, p. -.
24. ARAÚJO, A. ; DEL PRETTE, A. . O acompanhamento terapêutico no processo de reabilitação psicossocial de pacientes psiquiátricos com longa história de internação. In: M. C. Marquezine; M. A. Almeida; E. E. O. Tanaka; N. N. R. Mori; E. M. Shimazaki. (Org.). Perspectivas interdisciplinares em Educação Especial. Londrina: Editora da UEL, 1998, v. , p. 293-206.

25. PASTORI, F. C. H. ; DEL PRETTE, A. . A infância e os processos de categorização das diferenças sócio-econômicas: A construção da identidade social. In: M. C. Marquexine; M. A. Almeida; E. E. O. Tanaka; N. N. R. Mori; E. M. Shimazaki. (Org.). Perspectivas interdisciplinares em Educação Especial. Londrina: Editora da UEL, 1998, v. , p. 203-206.
26. DEL PRETTE, A. ; PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del . Habilidades Sociais e Construção de Conhecimento Em Contexto Escolar. In: D. R. Zamignani. (Org.). SOBRE COMPORTAMENTO E COGNIÇÃO: A APLICAÇÃO DA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO E DA TERAPIA COGNITIVO-COMPORTAMENTAL NO HOSPITAL GERAL E NOS TRANSTORNOS PSIQUIÁTRICOS. 1a. ed. São Paulo: ARBYTES, 1997, v. 3, p. 234-250.
27. DEL PRETTE, A. . A questão dos modelos de análise e o futuro da Psicologia Social. In: Leôncio Camino; Paulo Rogério Menandro. (Org.). A SOCIEDADE NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA: QUESTÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS. RIO DE JANEIRO: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA, 1996, v. 1, p. 120-128.
28. PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del ; DEL PRETTE, A. . Habilidades envolvidas na atuação do Psicólogo Escolar/Educacional. In: S. M. Wechsler. (Org.). PSICOLOGIA ESCOLAR: PESQUISA, FORMAÇÃO E PRÁTICA. 1a. ed. CAMPINAS: ALÍNEA, 1996, v. , p. 139-156.

Anexo 2 – Currículo parcial do Sistema de Currículos Lattes da Professora Doutora Zilda Aparecida Pereira Del Prette

Curriculum Vitae
Zilda Aparecida Pereira Del Prette

Bolsista de Produtividade Em Pesquisa do CNPq - Nível 1B

Veja Zilda Aparecida Pereira Del Prette em outras bases



[Histórico no CNPq](#)



[Diretório de grupos de pesquisa](#)



[SciELO - artigos em texto completo](#)

Última atualização em 22/03/2006

Dados pessoais

Nome	Zilda Aparecida Pereira Del Prette
Nome em citações bibliográficas	DEL PRETTE, Z. A. P.
Sexo	Feminino
Endereço profissional	Universidade Federal de São Carlos, Centro de Ciências Humanas C E C H, Departamento de Psicologia. Via Washington Luiz km 235 - Laboratório de Interação Social (LIS) Monjolinho 13565905 - Sao Carlos, SP - Brasil - Caixa-Postal: 676 Telefone: (16) 33518361 Ramal: 8361 Fax: (16) 33518361 E-mail: zdprette@power.ufscar.br URL da Homepage: www.rihs.ufscar.br

Formação acadêmica/Titulação

2002	- Pós-Doutorado.
2002	Universidade da Califórnia Riverside, UCR, Estados Unidos. <i>Bolsista do(a):</i> Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, FAPESP, Brasil. <i>Grande área:</i> Ciências Humanas / <i>Área:</i> Psicologia / <i>Subárea:</i> Tratamento e Prevenção Psicológica / <i>Especialidade:</i> Intervenção Terapêutica. <i>Grande área:</i> Ciências Humanas / <i>Área:</i> Psicologia / <i>Subárea:</i> Psicologia Social / <i>Especialidade:</i> Relações Interpessoais. <i>Grande área:</i> Ciências Humanas / <i>Área:</i> Psicologia / <i>Subárea:</i> Psicologia do Desenvolvimento Humano / <i>Especialidade:</i> Desenvolvimento Social e da Personalidade.
1983	- Doutorado em Psicologia (Psicologia Experimental).
1990	Universidade de São Paulo, USP, Brasil. <i>Título:</i> Uma análise da ação educativa do professor a partir de seu relato verbal e da observação em sala de aula, <i>Ano de Obtenção:</i> 1990. <i>Orientador:</i> Álvaro Pacheco Duran.

	<p><i>Bolsista do(a):</i> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, Brasil.</p> <p><i>Palavras-chave:</i> Prática pedagógica; Interação professor-aluno; Pensamento do professor; Terapia Comportamental Cognitiva; Formação continuada de professores; Psicologia Educacional.</p> <p><i>Grande área:</i> Ciências Humanas / <i>Área:</i> Psicologia / <i>Subárea:</i> Psicologia do Ensino e da Aprendizagem / <i>Especialidade:</i> Ensino e Aprendizagem na Sala de Aula.</p> <p><i>Grande área:</i> Ciências Humanas / <i>Área:</i> Psicologia / <i>Subárea:</i> Psicologia do Ensino e da Aprendizagem / <i>Especialidade:</i> Treinamento de Pessoal.</p> <p><i>Grande área:</i> Ciências Humanas / <i>Área:</i> Psicologia / <i>Subárea:</i> Psicologia do Ensino e da Aprendizagem / <i>Especialidade:</i> Programação de Condições de Ensino.</p> <p><i>Setores de atividade:</i> Educação; Produtos e serviços recreativos, culturais, artísticos e desportivos; Mercado de trabalho e mão-de-obra.</p>
1980 1983	<p>- Mestrado em Psicologia (Psicologia Social). Universidade Federal da Paraíba, UFPB, Brasil.</p> <p><i>Título:</i> Uma análise dos processos comportamentais em um programa de treinamento comportamental junto a população não clínica de baixa renda, <i>Ano de Obtenção:</i> 1983.</p> <p><i>Orientador:</i> Álvaro Pacheco Duran.</p> <p><i>Bolsista do(a):</i> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, Brasil.</p> <p><i>Palavras-chave:</i> Habilidades sociais; Desenvolvimento interpessoal; Assertividade; Intervenção em grupo; Cidadania; Comunidade.</p> <p><i>Grande área:</i> Ciências Humanas / <i>Área:</i> Psicologia / <i>Subárea:</i> Psicologia Social / <i>Especialidade:</i> Processos Grupais e de Comunicação.</p> <p><i>Grande área:</i> Ciências Humanas / <i>Área:</i> Psicologia / <i>Subárea:</i> Psicologia Social / <i>Especialidade:</i> Relações Interpessoais.</p> <p><i>Grande área:</i> Ciências Humanas / <i>Área:</i> Psicologia / <i>Subárea:</i> Tratamento e Prevenção Psicológica / <i>Especialidade:</i> Programas de Atendimento Comunitário.</p> <p><i>Setores de atividade:</i> Educação; Mercado de trabalho e mão-de-obra; Produtos e serviços recreativos, culturais, artísticos e desportivos.</p>
1974 1978	<p>- Graduação em Psicologia. Universidade Estadual de Londrina, UEL, Brasil.</p>

Produção científica, tecnológica e artística/cultural

Ver informações complementares

<u>Produção bibliográfica</u>	<u>Produção técnica</u>	<u>Orientações concluídas</u>	<u>Demais trabalhos</u>
Produção bibliográfica			
Artigos publicados em periódicos (Completo)			
<ol style="list-style-type: none"> SERPA, Fabíola Alvares Garcia ; DEL PRETTE, Z. A. P. ; PRETTE, Almir Del . Meninos pré-escolares empáticos e não empáticos: Relação com a empatia e procedimentos educativos dos pais. Revista Interamericana de Psicologia, Buenos Aires - AR, v. 40, n. 1, p. 1-15, 2006. PINHEIRO, Maria Isabel dos Santos ; HAASE, Vitor Geraldi ; PRETTE, Almir Del ; AMARANTE, Claret Luiz Dias ; DEL PRETTE, Z. A. P. . Treinamento de habilidades sociais educativas para pais de crianças com problemas de 			

- comportamento (NO PRELO). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 19, n. 3, p. 1-15, 2006.
3. DEL PRETTE, Z. A. P. ; MOLINA, Renata Cristina Moreno . Funcionalidade da relação entre habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem (NO PRELO). *Psico-USF*, São Paulo - SP, v. 1, p. 1-15, 2005.
 4. DEL PRETTE, Z. A. P. . Habilidades sociais e variáveis sociodemográficas em estudantes do ensino fundamental (SUBMETIDO). *Psicologia em estudo*, Maringá - PR, v. 0, p. 1-15, 2005.
 5. DEL PRETTE, Z. A. P. ; MARTINI, Mirella Lopez ; PRETTE, Almir Del . Contribuições do referencial das habilidades sociais para uma abordagem sistêmica na compreensão do processo de ensino-aprendizagem (NO PRELO). *Interações*, São Paulo, v. X, n. 20, p. 1-15, 2005.
 6. PAVARINO, Michelle Girade ; PRETTE, Almir Del ; DEL PRETTE, Z. A. P. . O desenvolvimento da empatia como prevenção da agressividade na infância. *Psico*, Porto Alegre - RS, v. 36, n. 2, p. 127-134, 2005.
 7. PAVARINO, Michelle Girade ; PRETTE, Almir Del ; DEL PRETTE, Z. A. P. . Agressividade e empatia na infância: Um estudo correlacional com crianças pré-escolares. *Interação*, Curitiba - PR, v. 9, n. 2, p. 217-227, 2005.
 8. BANDEIRA, Marina ; ROCHA, Sandra Silva ; MAGALHÃES, Thiago ; DEL PRETTE, Z. A. P. ; PRETTE, Almir Del . Comportamentos problemáticos em estudantes do Ensino Fundamental: Características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem (SUBMETIDO). *Estudos de Psicologia (Natal)*, v. 0, p. 1-15, 2005.
 9. VILLA, Miriam Bratfisch ; DEL PRETTE, Z. A. P. ; PRETTE, Almir Del . Habilidades sociais conjugais e filiação religiosa: Um estudo descritivo (SUBMETIDO). *Psicologia em estudo*, Maringá - PR, v. 0, p. 1-15, 2005.
 10. MARTINI, Mirella Lopez ; DEL PRETTE, Z. A. P. . Atribuições de causalidade e afetividade de alunos do ensino fundamental em situações de sucesso e o fracasso escolar. *Revista Interamericana de Psicologia*, Buenos Aires, v. 39, n. 3, p. 355-368, 2005.
 11. DEL PRETTE, Z. A. P. ; BANDEIRA, Marina ; MAGALHÃES, Thiago ; PRETTE, Almir Del . Escala de avaliação das habilidades sociais de estudantes do ensino fundamental (SSRS-BR): Validação transcultural para o Brasil (SUBMETIDO) . *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 0, n. 0, p. 0-15, 2005.
 12. CIA, Fabiana ; PEREIRA, Camila de Sousa ; RUAS, Teresa Cristina Brito ; DEL PRETTE, Z. A. P. ; PRETTE, Almir Del . Habilidades sociais parentais e o relacionamento entre pais e filho (NO PRELO). *Psicologia em estudo*, Maringá, v. 1, p. 1-15, 2005.
 13. CARNEIRO, Rachel Shimba ; FALCONE, Eliane ; CLARK, Cynthia ; DEL PRETTE, Z. A. P. ; PRETTE, Almir Del . Qualidade de vida, apoio social e depressão em idosos: relação com habilidades sociais (SUBMETIDO). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 0, p. 1-15, 2005.
 14. DEL PRETTE, Z. A. P. ; PRETTE, Almir Del ; BANDEIRA, Marina ; GERKCARNEIRO, Eliane ; FALCONE, Eliane Mary de Oliveira ; ULIAN, Ana Lúcia Alcântara de Oliveira ; SALDAÑA, Maria Refúgio Ríos ; BARRETO, Maria Cecília Mendes ; VILLA, Miriam Bratfisch . Habilidades sociais de estudantes de

- psicologia: Um estudo multicêntrico. *Psicologia Reflexão e Crítica*, Porto Alegre - RS, v. 17, n. 3, p. 341-350, 2004.
15. CORREIA, Mônica de F. B. ; BARRETO, Maria Cecília Mendes ; DEL PRETTE, Z. A. P. ; PRETTE, Almir Del . Habilidades sociais entre jovens universitários: Um estudo comparativo. . *Revista de Matemática e Estatística*, UNESP-Araraquara, v. 22, n. 1, p. 31-42, 2004.
 16. CAMPOS, Tatiane Neme ; DEL PRETTE, Z. A. P. ; PRETTE, Almir Del . Sobrevivendo nas ruas: Habilidades sociais e valores de crianças e adolescentes (Acervo Operacional dos Direitos da Criança e do Adolescente), ABMP:UNICEF. Acervo Operacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, v. 1, 2004.
 17. DEL PRETTE, Z. A. P. ; PRETTE, Almir Del ; SALDAÑA, María Refúgio Ríos ; CABALLO, Vicente e ; BANDEIRA, Marina ; FALCONE, Eliane Mary de Oliveira ; GERKCARNEIRO, Eliane ; ULIAN, Ana Lúcia Alcântara de Oliveira ; BARRETO, Maria Cecília Mendes . Un estudio transcultural com estudiantes de psicología: Habilidades sociales de brasileños, mexicanos y españoles. *Alternativas En Psicología*, México-MX, v. IX, n. 10, p. 69-82, 2004.
 18. PEREIRA, Camila de Sousa ; PRETTE, Almir Del ; DEL PRETTE, Z. A. P. . A importância das habilidades sociais na função do técnico em segurança do trabalho. *Argumento*, Jundiaí-SP, v. 6, n. 12, p. 103-113, 2004.
 19. CORREIA, Sabrina Bullamah ; DEL PRETTE, Z. A. P. ; PRETTE, Almir Del . Habilidades sociais em mulheres obesas: Um estudo exploratório . *Psico-USF*, v. 9, n. 2, p. 201-210, 2004.
 20. PRETTE, Almir Del ; DEL PRETTE, Z. A. P. . Assertividade, sistema de crenças e identidade social. *Psicologia Em Revista*, PUC Minas - Belo Horizonte, v. 9, n. 13, p. 125-136, 2003.
 21. DEL PRETTE, Z. A. P. ; PRETTE, Almir Del . Consciência, intencionalidade e compromisso na prática do professor. *Ícone Educação*, Uberlândia, v. 9, n. 1, p. 101-120, 2003.
 22. PRETTE, Almir Del ; DEL PRETTE, Z. A. P. . Utopia e movimentos sociais: Anotações para uma análise psicossocial. *Argumento*, Jundiaí-SP, v. 8, p. 65-79, 2003.
 23. DEL PRETTE, Z. A. P. ; PRETTE, Almir Del . Luz, câmera, ação: Desenvolvendo um sistema multimídia para avaliação de habilidades sociais em crianças. *Avaliação Psicológica*, Campinas - SP, v. 2, n. 2, p. 155-164, 2003.
 24. SERPA, Fabíola Alvares Garcia ; MEYER, S. B. ; DEL PRETTE, Z. A. P. . Origem social do relato de sentimentos: Evidência empírica indireta. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, São Paulo - SP, v. 5, n. 1, p. 21-29, 2003.
 25. PRETTE, Almir Del ; DEL PRETTE, Z. A. P. . No contexto da travessia para o ambiente de trabalho: Treinamento de habilidades sociais com universitários. *Estudos de Psicologia*, Natal - RN, v. 8, n. 3, p. 413-420, 2003.
 26. DEL PRETTE, Z. A. P. . Resenha: *Psicologia Escolar: Ética e competências na formação e atuação profissional*. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília - DF, v. 19, n. 3, p. 293-293, 2003.
 27. DEL PRETTE, Z. A. P. ; PRETTE, Almir Del . Avaliação de habilidades sociais de crianças com um inventário multimídia: Indicadores psicométricos associados à frequência versus dificuldade. *Psicologia Em Estudo*, Maringá - PR, v. 7, n. 1, p. 61-

73, 2002.

28. KLEIJN, M. V. B. ; DEL PRETTE, Z. A. P. . Habilidades sociais em alunos com retardo mental: análise de necessidades e condições. Cadernos de Educação Especial, Santa Maria - RS, v. 20, p. 31-54, 2002.
29. DEL PRETTE, Z. A. P. ; MARTINI, Mirella Lopez . Atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar dos seus alunos por professoras do ensino fundamental. Inter-Ação, Curitiba - PR, v. 6, n. 2, p. 149-156, 2002.
30. SILVA, Alessandra Turini Bolsoni ; PRETTE, Almir Del ; DEL PRETTE, Z. A. P. . O que os pais falam sobre suas habilidades sociais e de seus filhos?. Argumento, Jundiaí - SP, v. 3, n. 7, p. 71-86, 2002.
31. CAMPOS, Tatiane Neme ; DEL PRETTE, Z. A. P. ; PRETTE, Almir Del . Sobrevivendo nas ruas: Habilidades sociais e valores de crianças e adolescentes. Psicologia Reflexão e Crítica, Porto Alegre - RS, v. 3, n. 3, p. 515-525, 2000.
32. SILVA, Alessandra Turini Bolsoni ; PRETTE, Almir Del ; DEL PRETTE, Z. A. P. . Relacionamento pais-filhos: Um programa de desenvolvimento interpessoal em grupo. Psicologia Escolar e Educacional, Campinas - SP, v. III, n. 3, p. 203-215, 2000.
33. BANDEIRA, Marina ; COSTA, M. N. ; DEL PRETTE, Z. A. P. ; PRETTE, Almir Del ; GERKCARNEIRO, Eliane . Qualidades psicométricas do Inventário de Habilidades Sociais (IHS): Estudo sobre a estabilidade temporal e a validade concomitante. . Estudos de Psicologia, Natal (RN), v. 5, n. 2, p. 401-419, 2000.
34. PRETTE, Almir Del ; DEL PRETTE, Z. A. P. ; BARRETO, Maria Cecília Mendes . Habilidades sociales en la formación del psicólogo: Análisis de un programa de intervención. Psicologia Conductual, Granada - Espanha, v. 7, p. 27-47, 1999.
35. PRETTE, Almir Del ; DEL PRETTE, Z. A. P. . Teoria das inteligências múltiplas e treinamento de habilidades sociais. Doxa - Revista Paulista de Psicologia e Educação, Araraquara - SP, v. 5, n. 1, p. 51-64, 1999.
36. DEL PRETTE, Z. A. P. ; PRETTE, Almir Del ; GARCIA, Fabíola Alvares ; SILVA, Alessandra Turini Bolsoni ; PUNTEL, L. P. . Habilidades sociais do professor em sala de aula: Um estudo de caso. Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre - RS, v. 11, n. 3, p. 591-603, 1998.
37. PRETTE, Almir Del ; DEL PRETTE, Z. A. P. ; PONTES, Â. C. ; TORRES, A. C. . Efeitos de um programa de intervenção sobre aspectos topográficos das habilidades sociais de professores. Psicologia Escolar e Educacional, Campinas - SP, v. 2, n. 1, p. 11-22, 1998.
38. DEL PRETTE, Z. A. P. ; PRETTE, Almir Del . Desenvolvimento interpessoal e educação escolar: A perspectiva das Habilidades Sociais. Temas de Psicologia, Ribeirão Preto - SP, v. 6, n. 3, p. 205-216, 1998.
39. DEL PRETTE, Z. A. P. ; PRETTE, Almir Del ; BARRETO, Maria Cecília Mendes . Análise de um Inventário de Habilidades Sociais (IHS) em uma amostra de universitários. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília - DF, v. 14, n. 3, p. 219-228, 1998.
40. BARRETO, Maria Cecília Mendes ; DEL PRETTE, Z. A. P. ; PRETTE, Almir Del . Análise de itens e da estrutura fatorial de um inventário para avaliação de repertório de habilidades sociais. Revista Brasileira de Estatística, Rio de Janeiro, v. 59, n. 212, p. 7-24, 1998.

41. DEL PRETTE, Z. A. P. ; PRETTE, Almir Del . Um programa de desenvolvimento de habilidades sociais na formação continuada de professores. Cd Rom Melhores Trabalhos da Anped, Caxambu - MG, v. GT-Edu, p. 1-29, 1997.
42. PRETTE, Almir Del ; DEL PRETTE, Z. A. P. . Psicologia, identidade social e cidadania: O espaço da educação e dos movimentos sociais. Educação e Filosofia, Uberlândia - MG, v. 10, n. 20, p. 203-223, 1996.
43. DEL PRETTE, Z. A. P. ; PRETTE, Almir Del . Habilidades sociais: Uma área em desenvolvimento. Psicologia Reflexão E Crítica, Porto Alegre - RS, v. 9, n. 2, p. 233-255, 1996.
44. DEL PRETTE, Z. A. P. . A identidade do psicólogo escolar/educacional: As diferentes faces da (re)construção. Estudos de Psicologia, Campinas - SP, v. 10, n. 2, p. 125-138, 1995.
45. DEL PRETTE, Z. A. P. ; PRETTE, Almir Del . Notas sobre pensamento e linguagem em Skinner e Vygotsky. PSICOLOGIA: REFLEXÃO E CRÍTICA, Porto Alegre - RS, v. 8, n. 1, p. 147-164, 1995.
46. PRETTE, Almir Del ; DEL PRETTE, Z. A. P. ; CASTELO BRANCO, U. V. . Competência social na formação do psicólogo. PAIDÉIA: CADERNOS DE EDUCAÇÃO, Ribeirão Preto - SP, v. 2, n. 1, p. 40-50, 1992.
47. DEL PRETTE, Z. A. P. ; PRETTE, Almir Del . Competência técnica versus compromisso político: Um dualismo sustentável na Psicologia?. Psicologia Ciência e Profissão, Brasília - DF, v. 2, p. 24-27, 1990.
48. GIL, Maria Stella Coutinho de Alcântara ; DEL PRETTE, Z. A. P. . O conhecimento da realidade escolar: Uma perspectiva para a atuação do psicólogo na escola. Psicologia e Sociedade, Belo Horizonte - MG, v. 5, n. 8, p. 3-9, 1990.
49. DEL PRETTE, Z. A. P. . O papel social da Psicologia: Reflexões sobre critérios e métodos para avaliar a relevância das intervenções na comunidade. Ciência e Cultura, São Paulo - SP, v. 38, n. 2, p. 3-9, 1986.
50. DEL PRETTE, Z. A. P. . Uma análise descritiva dos processos comportamentais em um programa de treinamento em grupo. Psicologia, São Paulo - SP, v. 11, n. 1, p. 45-63, 1985.
51. PRETTE, Almir Del ; DEL PRETTE, Z. A. P. . Tratamento de vômito psicogênico em uma criança. Psicologia Ciência e Profissão, Brasília - DF, v. 4, n. 2, p. 34-38, 1984.
52. PRETTE, Almir Del ; DEL PRETTE, Z. A. P. . A atuação do psicólogo em hospitais gerais: Perspectivas a serem consideradas e relato de uma experiência. Revista de Psicologia, Fortaleza - CE, v. 2, n. 1, p. 3-9, 1984.
53. PRETTE, Almir Del ; DEL PRETTE, Z. A. P. . Pediatria e Psicologia: Algumas considerações para uma atuação conjunta. Enfoques Pediátricos, João Pessoa - PB, v. 2, n. 5, p. 32-34, 1983.
54. DEL PRETTE, Z. A. P. ; PRETTE, Almir Del . Análise de repertório assertivo em estudantes de Psicologia. Revista de Psicologia, Fortaleza - CE, v. 1, n. 1, p. 15-24, 1983.
55. DEL PRETTE, Z. A. P. . O ciúme infantil: Alguns aspectos na prevenção do problema. Enfoques Pediátricos, João Pessoa - PB, v. 1, n. 4, p. 33-34, 1981.

Livros publicados/organizados ou edições

1. BANDEIRA, Marina (Org.) ; DEL PRETTE, Z. A. P. (Org.) ; PRETTE, Almir Del (Org.) . Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal (NO PRELO). 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. v. 1. 280 p.
2. DEL PRETTE, Z. A. P. ; PRETTE, Almir Del . Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e Prática. 1a.. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. v. 1.
3. DEL PRETTE, Z. A. P. ; PRETTE, Almir Del . Sistema Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças (SMHSC-Del-Prette): Manual e complementos. 1a.. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. v. 1. 200 p.
4. DEL PRETTE, Z. A. P. ; PRETTE, Almir Del . Psicologia das habilidades sociais: Terapia, Educação e Trabalho (4a. edição). 4a. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. v. 1. 206 p.
5. DEL PRETTE, Z. A. P. ; PRETTE, Almir Del . Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette): Manual de aplicação, apuração e interpretação (3a. edição revisada) Aprovado pelo Conselho Federal de Psicologia no Edital no. 1 de 17/07/2003). 3a.. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. v. 1. 70 p.
6. PRETTE, Almir Del ; DEL PRETTE, Z. A. P. . Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo (3a. edição). 3a.. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. v. 1. 231 p.
7. DEL PRETTE, Z. A. P. ; PRETTE, Almir Del . Psicologia das habilidades sociais: Terapia e educação (3a. edição, reimpressão). 3a. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. v. 1. 206 p.
8. PRETTE, Almir Del (Org.) ; DEL PRETTE, Z. A. P. (Org.) . Desenvolvimento, aprendizagem e habilidades sociais: Questões conceituais e metodológicas. . 1a.. ed. Campinas: Alínea, 2003. v. 1. 310 p.
9. PRETTE, Almir Del ; DEL PRETTE, Z. A. P. . Habilidades sociais cristãs: Desafios para uma nova sociedade. 1a.. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2003. v. 1. 165 p.
10. DEL PRETTE, Z. A. P. ; PRETTE, Almir Del . Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette): Manual de aplicação, apuração e interpretação (2a. edição atualizada) Aprovado pelo Conselho Federal de Psicologia no Edital no. 1 de 17/07/2003). 2a.. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. v. 1. 70 p.
11. DEL PRETTE, Z. A. P. ; PRETTE, Almir Del . Psicología de las habilidades sociales: Terapia y educación. 1. ed. Santa Fé de Bogotá - México: Manual Moderno, 2002. v. 1. 209 p.
12. PRETTE, Almir Del ; DEL PRETTE, Z. A. P. . Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo (2a. edição). 2a.. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. v. 1. 231 p.
13. DEL PRETTE, Z. A. P. ; PRETTE, Almir Del . Psicologia das habilidades sociais: Terapia e educação (3a. edição). 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. v. 1. 206 p.
14. DEL PRETTE, Z. A. P. (Org.) . Psicologia Escolar e Educacional, Saúde e Qualidade de Vida: Explorando fronteiras. 1a.. ed. Campinas: Alínea, 2001. v. 1000. 220 p.
15. PRETTE, Almir Del ; DEL PRETTE, Z. A. P. . Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo (1a. edição). 1a.. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. v. 01. 231 p.

16. DEL PRETTE, Z. A. P. ; PRETTE, Almir Del . Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette): Manual de aplicação, apuração e interpretação (1a. edição) Aprovado pelo Conselho Federal de Psicologia no Edital no. 1 de 17/07/2003). 2a.. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001. v. 1. 70 p.
17. DEL PRETTE, Z. A. P. ; PRETTE, Almir Del . Psicologia das habilidades sociais: Terapia e educação (2a. edição). 2a. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. v. 1. 206 p.
18. DEL PRETTE, Z. A. P. ; PRETTE, Almir Del . Psicologia das habilidades sociais: Terapia e educação (1a. edição). 1a.. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. v. 1. 206 p.

Capítulos de livros publicados

1. DEL PRETTE, Z. A. P. ; CABALLO, Vicente e ; MONJAS, Maria Inez . Evaluación de las habilidades sociales en niños (NO PRELO). In: Vicente E. Caballo. (Org.). Manual para la evaluación cognitivo-conductual de los trastornos psicológicos.. Madrid: Pirámide, 2006, v. 2, p. 1-28.
2. PRETTE, Almir Del ; DEL PRETTE, Z. A. P. . Treinamento de habilidades sociais com crianças na escola: A participação do professor (NO PRELO). In: Marina Bandeira; Zilda Aparecida Pereira Del Prette; Almir Del Prette. (Org.). Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, v. 1, p. -.
3. PRETTE, Almir Del ; DEL PRETTE, Z. A. P. ; BARRETO, Maria Cecília Mendes . Treinamento de habilidades sociais em grupo com estudantes de psicologia: Avaliando um programa de intervenção (NO PRELO). In: Marina Bandeira; Zilda Aparecida Pereira Del Prette; Almir Del Prette. (Org.). Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal.. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, v. , p. -.
4. SILVA, Alessandra Turini Bolsoni ; DEL PRETTE, Z. A. P. ; PRETTE, Giovana Del ; MONTAGNER, Ana Roberta ; BANDEIRA, Marina ; PRETTE, Almir Del . Habilidades sociais no Brasil: Uma análise dos estudos publicados em periódicos (NO PRELO). In: Marina Bandeira; Zilda Aparecida Pereira Del Prette; Almir Del Prette. (Org.). Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, v. 1, p. -.
5. DEL PRETTE, Z. A. P. ; PRETTE, Almir Del . Avaliação muldimodal de habilidades sociais em crianças: Procedimentos, instrumentos e indicadores (NO PRELO). . In: Marina Bandeira; Zilda Aparecida Pereira Del Prette; Almir Del Prette. (Org.). Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, v. , p. -.
6. PRETTE, Almir Del ; DEL PRETTE, Z. A. P. . A importância das tarefas de casa como procedimento para a generalização e validação do treinamento de habilidades sociais.. In: Hélio José Guilhardi; Noreen Campbell de Aguirre. (Org.). Primeiros passos em Análise do Comportamento e Cognição. 1 ed. Santo André: ESETec, 2005, v. 3, p. 67-74.
7. PRETTE, Almir Del ; DEL PRETTE, Z. A. P. . Perguntas (im)pertinentes sobre a área do treinamento de habilidades sociais.. In: Hélio José Guilhardi; Noreen Campbell de Aguirre. (Org.). Sobre Comportamento e Cognição: Expondo a variabilidade. 1 ed. Santo André: ESETec, 2005, v. 16, p. 5-13.
8. PRETTE, Almir Del ; DEL PRETTE, Z. A. P. . Adolescência e fatores de risco: A importância das habilidades sociais educativas. In: Vitor Geraldi Haase; Francisco

- José Penna. (Org.). Aspectos biopsicossociais da saúde na infância e adolescência.. 1 ed. Belo Horizonte: Coopmed, 2005, v. 1, p. 1-20.
9. DEL PRETTE, Z. A. P. ; PRETTE, Almir Del . Desenvolvimento interpessoal: Uma questão pendente no ensino universitário. In: Elizabeth Mercuri; Soely A. J. Polydoro. (Org.). Estudante universitário: Características e experiências de formação. 1 ed. Taubaté: Cabral, 2004, v. 1, p. 105-128.
 10. DEL PRETTE, Z. A. P. ; PRETTE, Almir Del . Treinamento de habilidades sociais com crianças: Como utilizar o método vivencial. . In: Carlos Eduardo Costa; Josiane Cecilia Luzia; Heloisa Helena Nunes Sant'Anna. (Org.). Primeiros Passos em Análise do Comportamento e Cognição. 1 ed. ESETec Editores Associados: Santo André - SP, 2004, v. II, p. 111-119.
 11. DEL PRETTE, Z. A. P. ; PRETTE, Almir Del . Avaliação do repertório social de crianças com necessidades educacionais especiais. In: Enicéia Gonçalves Mendes; Maria Amélia de Almeida; Lucia Cavalcanti Albuquerque Williams. (Org.). Temas em Educação Especial: Avanços recentes. 1 ed. Londrina: EDUFSCar, 2004, v. 1, p. 149-158.
 12. SALDAÑA, Maria Refúgio Ríos ; DEL PRETTE, Z. A. P. ; PRETTE, Almir Del ; GASCA, Araceli Álvarez ; TREVIÑO, Laura Ruth Lozano . Entrenamiento en habilidades sociales para reducir indicadores depresivos en adolescentes mexicanos (capítulo 48). In: Luis A. Oblitas. (Org.). Manual de Psicología Clínica y de la Salud Hospitalaria.. 1 ed. Colombia (Bogotá): PSICOM: Livro Eletrônico, 2004, v. 1, p. -.
 13. PRETTE, Almir Del ; DEL PRETTE, Z. A. P. . Assertividade: Ontem e hoje. In: Carlos E Costa; Josiane C Luzia; Heloísa Helena Nunes Sant'Anna. (Org.). Sobre Comportamento e Cognição. 1 ed. Santo André: ESETec, 2003, v. 11, p. 149-160.
 14. PRETTE, Almir Del ; DEL PRETTE, Z. A. P. . Assertividade e religiosidade, muito além de uma rima. In: Fátima Cristina de Souza Conte; Maria Zilah da Silva Brandão. (Org.). Falo ou não falo: Expressando sentimentos e comunicando idéias. 1a. ed. Mecenaz: Arapongas - PR, 2003, v. 1, p. 141-157.
 15. PRETTE, Almir Del ; DEL PRETTE, Z. A. P. . Apresentação. In: Almir Del Prette; Zilda Aparecida Pereira Del Prette. (Org.). Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção. 1 ed. Campinas: Alínea, 2003, v. 1, p. 7-12.
 16. DEL PRETTE, Z. A. P. ; PRETTE, Almir Del . Habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem: Teoria e pesquisa sob um enfoque multimodal. In: Almir Del Prette; Zilda Aparecida Pereira Del Prette. (Org.). Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção. 1a. ed. Campinas: Alínea, 2003, v. 1, p. 167-206.
 17. PRETTE, Almir Del ; DEL PRETTE, Z. A. P. . Desenvolvimento sócio-emocional na escola e prevenção da violência: Questões conceituais e metodologia de intervenção. . In: Almir Del Prette; Zilda Aparecida Pereira Del Prette. (Org.). Desenvolvimento, aprendizagem e habilidades sociais: Questões conceituais e metodológicas.. 1 ed. Campinas: Alínea, 2003, v. 1, p. 83-128.
 18. MARTINI, Mirella Lopez ; DEL PRETTE, Z. A. P. . Atribuições de causalidade para o fracasso escolar de alunos do ensino fundamental. In: Zélia Maria Biasoli Alves. (Org.). Livro de Artigos. 1 ed. Ribeirão Preto: FFCLRP, 2003, v. II, p. 256-265.

19. DEL PRETTE, Z. A. P. ; PRETTE, Almir Del . Transtornos psicológicos e habilidades sociais. In: Hélio José Guilhardi; Maria Beatriz Barbosa Madi; Patrícia Piazzon Queiroz; Maria Carolina Scoz. (Org.). Sobre comportamento e cognição: Contribuições para a construção da teoria do comportamento. 1a. ed. Santo André - SP: ESETec, 2002, v. 10, p. 377-386.
20. SALDAÑA, María Refúgio Ríos ; PRETTE, Almir Del ; DEL PRETTE, Z. A. P. . A importância da Teoria da Aprendizagem Social na constituição da área do Treinamento de Habilidades Sociais. In: Hélio José Guilhardi; Maria Beatriz Barbosa Madi; Patrícia Piazzon Queiroz; Maria Carolina Scoz. (Org.). Comportamento e Cognição: Contribuições para a construção da teoria do comportamento. 1a. ed. Santo André - SP: ESETec, 2002, v. 9, p. 269-283.
21. MOLINA, Renata Cristina Moreno ; DEL PRETTE, Z. A. P. . Habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem: Uma análise funcional. In: ANPED. (Org.). Anais do V Encontro de Pesquisa e Educação da Região Sudeste: Tendências e Desafios. 1 ed. Águas de Lindóia: ANPED, 2002, v. CDD370, p. 1-11.
22. DEL PRETTE, Z. A. P. ; PRETTE, Almir Del . O uso de vivências no treinamento de habilidades sociais. In: Maria Luiza Marinho; Vicente E. Caballo. (Org.). Psicologia Clínica e da Saúde. Londrina e Granada: Ed. UEL e APICSA, 2001, v. 1, p. 117-135.
23. DEL PRETTE, Z. A. P. ; PRETTE, Almir Del . Habilidades sociais e educação: Pesquisa e atuação em Psicologia Escola/Educacional. In: Zilda Aparecida Pereira Del Prette. (Org.). Psicologia Escolar e Educacional, Saúde e Qualidade de Vida: Explorando fronteiras. 1a. ed. Campinas: Alínea, 2001, v. 1, p. 113-141.
24. DEL PRETTE, Z. A. P. . Apresentação. In: Zilda Aparecida Pereira Del Prette. (Org.). Psicologia Escolar e Educacional, Saúde e Qualidade de Vida: Explorando fronteiras. 1a. ed. Campinas: Alínea, 2001, v. 1, p. 7-14.
25. KLEIJN, M. V. L. B. ; DEL PRETTE, Z. A. P. . Avaliação das condições escolares para o desenvolvimento interpessoal em alunos com retardo mental por meio da observação direta: Alguns resultados. In: M. C. Marquezine; M. A. Almeida; E. E. O. Tanaka; N. N. R. Mori; E. M. Shin. (Org.). Perspectivas Interdisciplinares em Educação Especial II. 1a. ed. Londrina: Editora UEL, 2001, v. , p. 241-247.
26. PRETTE, Almir Del ; DEL PRETTE, Z. A. P. . Habilidades sociais: Biologia evolucionária, sociedade e cultura. In: Hélio José Guilhardi; Maria Beatriz Barbosa Pinho Madi; Patrícia Piazzon Queiroz; Maria Carolina Scoz. (Org.). Sobre comportamento e cognição: Expondo a variabilidade. 1a. ed. Santo André - SP: ESETec, 2001, v. 8, p. 65-75.
27. DEL PRETTE, Z. A. P. ; PRETTE, Almir Del . Treinamento em habilidades sociais: Panorama geral da área. In: V. G. Haase; R. Rothe-Neves; C. Käßler; M. L. M. Teodoro; G. M. O. Wood. (Org.). Psicologia do Desenvolvimento: Contribuições interdisciplinares. 1ª ed. Belo Horizonte: Editora Health, 2000, v. 1, p. 249-264.
28. DEL PRETTE, Z. A. P. . Psicologia, Educação e LDB: Novos desafios para velhas questões?. In: R. L. Guzzo. (Org.). Psicologia Escolar e a nova conjuntura educacional brasileira. 1a. ed. CAMPINAS: ÁTOMO, 1999, v. , p. 11-34.
29. PAULA, J. A. ; DEL PRETTE, Z. A. P. . Habilidades sociais em crianças com história de fracasso escolar: Uma proposta de intervenção. In: M. C. Marquexine.; M. A. Almeida; E. E. O. Tanaka; N. N. R. Mori; E. M. Shimazaki. (Org.). Perspectivas interdisciplinares em Educação Especial. 1a. ed. LONDRINA:

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 1998, v. 1, p. 165-170.

30. PRETTE, Almir Del ; DEL PRETTE, Z. A. P. . Habilidades sociais e construção de conhecimento em contexto escolar. In: D. R. Zamignani. (Org.). Sobre comportamento e cognição: A aplicação da Análise do Comportamento e da Terapia Cognitivo-Comportamental no hospital geral e nos transtornos psiquiátricos. 1a. ed. São Paulo: ARBYTES, 1997, v. 3, p. 234-250.
31. DEL PRETTE, Z. A. P. . A articulação entre a graduação e a pós-graduação na formação e atuação do psicólogo escolar/educacional. In: M. H. Novaes; M. R. F. Brito. (Org.). Psicologia na Educação: Integração entre a graduação e a pós e subsídios para a prática pedagógica. 1a. ed. RIO DE JANEIRO: ANPEPP, 1996, v. 1(5), p. 23-37.
32. DEL PRETTE, Z. A. P. ; PRETTE, Almir Del . Habilidades envolvidas na atuação do psicólogo escolar/educacional. In: S. M. Wechsler. (Org.). Psicologia Escolar: Pesquisa, formação e prática. 1a. ed. CAMPINAS: ALÍNEA, 1996, v. , p. 139-156.

Anexo 3 – Currículo parcial do Sistema de Currículos Lattes da Professora Doutora Edna Maria Marturano

Curriculum Vitae
Edna Maria Marturano

Bolsista de Produtividade Em Pesquisa do CNPq - Nível 1B

Veja Edna Maria
Marturano em outras bases



[Histórico no CNPq](#)



[Diretório de grupos de
pesquisa](#)



[Lilacs - Literatura
LA&C em Ciências da
Saúde](#)



[SciELO - artigos em
texto completo](#)

Última atualização em 23/05/2006

Dados pessoais

Nome	Edna Maria Marturano
Nome em citações bibliográficas	MARTURANO, E. M.
Sexo	Feminino
Endereço profissional	Universidade de São Paulo, Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Departamento de Neuropsiquiatria e Psicologia Médica. Av. Bandeirantes, 3900 Jardim Recreio 14049-900 - Ribeirão Preto, SP - Brasil E-mail: edna.marturano@pesquisador.cnpq.br

Formação acadêmica/Titulação

1977	Livre-docência. Universidade de São Paulo, USP, Brasil. <i>Título:</i> , <i>Ano de obtenção:</i> 1977. <i>Palavras-chave:</i> Adaptacao A Escola; Comportamento Em Sala de Aula; Crianca Pre-Escolar. <i>Grande área:</i> Ciências Humanas / <i>Área:</i> Psicologia / <i>Subárea:</i> Psicologia do Desenvolvimento Humano.
1971 1973	- Doutorado em Psicologia (Psicologia Experimental). Universidade de São Paulo, USP, Brasil. <i>Título:</i> Estudo da interação verbal criança-mãe, <i>Ano de Obtenção:</i> 1973. <i>Orientador:</i> Carolina Martuscelli Bori. <i>Bolsista do(a):</i> Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, FAPESP, Brasil.
1969	- Mestrado

1971	<p>Universidade de São Paulo, USP, Brasil.</p> <p><i>Título:</i> UM ESTUDO DA INTERACAO MAE-CRIANCA DURANTE A RESOLUCAO DE QUEBRA-CABECAS., <i>Ano de Obtenção:</i> 1971.</p> <p><i>Orientador:</i> CAROLINA MARTUSCELLI BORI.</p> <p><i>Bolsista do(a):</i> Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, FAPESP, Brasil.</p> <p><i>Grande área:</i> Ciências Humanas / <i>Área:</i> Psicologia / <i>Subárea:</i> Psicologia Experimental.</p>
1964 - 1968	<p>- Graduação em Psicologia - Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo, USP, Brasil.</p> <p><i>Título:</i> Uma escala de auto-conceito para adolescentes.</p> <p><i>Orientador:</i> Maurice Stassen.</p> <p><i>Bolsista do(a):</i> Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, FAPESP, Brasil.</p>

Produção científica, tecnológica e artística/cultural

Ver informações complementares

<u>Produção bibliográfica</u>	<u>Produção técnica</u>	<u>Orientações concluídas</u>	<u>Demais trabalhos</u>
Produção bibliográfica			
Artigos publicados em periódicos (Completo)			
1. MARTURANO, E. M. . O inventário de recursos do ambiente familiar (no prelo). Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 19, n. 1, p. 000-000, 2006.			
2. BOLSONI-SILVA, A. T. ; MARTURANO, E. M. ; MANFRINATO, J. W. D. ; PEREIRA-FIGUEIREDO, V. A. . Habilidades sociais e problemas de comportamento de pré-escolares: comparando avaliações de mães e de professores (no prelo). Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 19, n. 3, p. 0-0, 2006.			
3. MARTURANO, E. M. ; FERREIRA, M. C. T. ; DAVILA-BACARJI, K. M. G. . An evaluation scale of family environment for the identification of children at risk of school failure. Psychological Reports, Missoula, v. 96, n. 1, p. 307-321, 2005.			
4. ELIAS, L. C. S. ; MARTURANO, E. M. . Oficina de linguagem - proposta de atendimento psicopedagógico para crianças com queixas escolares. Estudos de Psicologia (Natal), Natal, v. 10, n. 1, p. 53-61, 2005.			
5. DAVILA-BACARJI, K. M. G. ; MARTURANO, E. M. ; ELIAS, L. C. S. . Suporte parental: um estudo sobre crianças com queixas escolares. Psicologia em estudo, Maringá, v. 10, n. 1, p. 107-115, 2005.			
6. MARTURANO, E. M. ; TOLLER, G. P. ; ELIAS, L. C. S. . Gênero, adversidade e problemas sócio-emocionais associados à queixa escolar. Estudos de Psicologia, Campinas, v. 22, n. 4, p. 371-380, 2005.			
7. DAVILA-BACARJI, K. M. G. ; MARTURANO, E. M. ; ELIAS, L. C. S. . Recursos e adversidades no ambiente familiar de crianças com desempenho escolar pobre. Paidéia: cadernos de psicologia e educação, Ribeirão Preto, v. 15, n. 30, p. 43-55, 2005.			
8. BOLSONI-SILVA, A. T. ; MARTURANO, E. M. ; MANFRINATO, J. W. D. . Mães avaliam comportamentos socialmente desejados e indesejados de pré-escolares. Psicologia em estudo, Maringá, v. 10, n. 2, p. 245-252, 2005.			

9. FERREIRA, M. C. T. ; MARTURANO, E. M. . A criança e o ingresso no ensino fundamental. *Dialogus, Ribeirão Preto*, v. 1, n. 1, p. 20-30, 2005.
10. OKANO, C. B. ; LOUREIRO, S. R. ; LINHARES, M. B. M. ; MARTURANO, E. M. . Crianças com dificuldades escolares atendidas em programa de suporte psicopedagógico na escola: avaliação do autoconceito. *Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre*, v. 17, n. 1, p. 121-128, 2004.
11. BOLSONI-SILVA, A. T. ; MARTURANO, E. M. . Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. *Estudos de Psicologia (Natal), Natal - RN*, v. 7, n. 2, p. 227-235, 2003.
12. ELIAS, L. C. S. ; MARTURANO, E. M. ; MOTTA, A. M. A. ; GIURLANI, A. G. . Treating boys with low school achievement and behavior problems: comparison of two kinds of intervention. *Psychological Reports, Missoula*, v. 92, n. 1, p. 105-116, 2003.
13. STEVANATO, I. S. ; LOUREIRO, S. R. ; LINHARES, M. B. M. ; MARTURANO, E. M. . Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. *Psicologia em estudo, Maringá*, v. 8, n. 1, p. 67-76, 2003.
14. CAMPOS, M. A. S. ; MARTURANO, E. M. . Competência interpessoal, problemas escolares e o percurso da meninice à adolescência. *Paidéia: cadernos de psicologia e educação, Ribeirão Preto*, v. 13, p. 73-84, 2003.
15. MEDEIROS, P. C. ; LOUREIRO, S. R. ; LINHARES, M. B. M. ; MARTURANO, E. M. . O senso de auto-eficácia e o comportamento orientado para aprendizagem em crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem. *Estudos de Psicologia (Natal), Natal*, v. 8, n. 1, p. 93-105, 2003.
16. FERREIRA, M. C. T. ; MARTURANO, E. M. . Ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre*, v. 15, n. 1, p. 35-44, 2002.
17. BORGES, D. S. C. ; MARTURANO, E. M. . Desenvolvendo habilidades de solução de problemas interpessoais no ensino fundamental. *Paidéia: cadernos de psicologia e educação, Ribeirão Preto*, v. 12, n. 24, p. 185-193, 2002.
18. MARTURANO, E. M. . Resiliência em crianças com problemas de aprendizagem. *Doxa, Araraquara*, v. 8, n. 1, p. 7-29, 2002.
19. MATSUKURA, T. S. ; MARTURANO, E. M. ; OISHI, J. . O Questionário de Suporte Social (SSQ): estudos da adaptação para o português. *Revista Latino-Americana de Enfermagem, São Paulo*, v. 10, n. 5, p. 675-681, 2002.
20. MARTURANO, E. M. ; BEN, C. M. ; LISON, M. P. . Departamento de Neurologia, Psiquiatria e Psicologia Médica. *Medicina, Ribeirão Preto*, v. 35, p. 313-320, 2002.
21. FERRIOLLI, S. H. T. ; LINHARES, M. B. M. ; LOUREIRO, S. R. ; MARTURANO, E. M. . Indicadores de potencial de aprendizagem obtidos através da avaliação assistida. *Psicologia Reflexão e Crítica, Porto Alegre*, v. 14, n. 1, p. 35-43, 2001.
22. MEDEIROS, P. C. ; LOUREIRO, S. R. ; LINHARES, M. B. M. ; MARTURANO, E. M. . A auto-eficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldade de aprendizagem. *Psicologia Reflexão e Crítica, Porto Alegre - RS*, v. 13, n. 3, p. 327-336, 2000.
23. GROSSI, R. ; MARTURANO, E. M. ; VANSAN, G. A. . Epidemiologia do suicídio

- uma revisão da literatura. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, Rio de Janeiro, v. 6, p. 193-202, 2000.
24. MATSUKURA, T. S. ; MARTURANO, E. M. ; OISHI, J. . Desenvolvimento e nível de independência nas atividades de vida diária de crianças de 4 a 8 anos portadoras de diferentes transtornos. *Temas sobre Desenvolvimento*, São Paulo, v. 9, n. 53, p. 77-85, 2000.
 25. SANTOS, L. C. ; MARTURANO, E. M. . Crianças com dificuldade de aprendizagem: Um estudo de seguimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 5-21, 1999.
 26. MARTURANO, E. M. . Recursos no ambiente familiar e dificuldades de aprendizagem na escola. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 15, n. 2, p. 153-160, 1999.
 27. MARTURANO, E. M. . Ambiente familiar e aprendizagem escolar. *Psicopedagogia*, São Paulo, v. 18, n. 47, p. 21-26, 1999.
 28. JACOB, A. V. ; LOUREIRO, S. R. ; MARTURANO, E. M. ; LINHARES, M. B. M. ; MACHADO, V. L. S. . ASPECTOS AFETIVOS E O DESEMPENHO ACADÊMICO DE ESCOLARES. *PSICOLOGIA: TEORIA E PESQUISA*, BRASÍLIA, v. 15, n. 2, p. 153-162, 1999.
 29. TOSITTO, A. M. L. ; MARTURANO, E. M. . Um estudo de caracterização da clientela infantil e dos serviços de atendimento multidisciplinar em uma instituição vinculada à universidade. *Doxa - Revista Paulista de Psicologia e Educação*, Araraquara, v. 5, n. 2, p. 33-57, 1999.
 30. PARREIRA, V. L. C. ; MARTURANO, E. M. . Problemas de Comportamento Em Crianças Com Dificuldade de Aprendizagem Escolar, Segundo O Relato das Mães. *Psico*, Porto Alegre - RS, v. 29, p. 89-108, 1998.
 31. MARTURANO, E. M. ; LINHARES, M. B. M. ; LOUREIRO, S. R. ; MACHADO, V. L. S. . Crianças Referidas Para Atendimento Psicológico Em Virtude de Baixo Rendimento Escolar: Comparação Com Alunos Não Referidos. *REVISTA INTERAMERICANA DE PSICOLOGIA*, CARACAS, v. 31, n. 2, p. 223-241, 1997.
 32. MARTURANO, E. M. ; PARREIRA, V. L. C. ; BENZONI, S. A. G. . Crianças Com Queixa de Dificuldade Escolar: Avaliação das Mães Através da Escala Comportamental Infantil A2 de Rutter. *ESTUDOS DE PSICOLOGIA*, CAMPINAS, v. 14, p. 3-15, 1997.
 33. PARREIRA, V. L. C. ; MARTURANO, E. M. . Crianças Com Queixas de Dificuldades Escolares: Um Procedimento Para Sondagem de Problemas de Comportamento Através do Relato das Mães. *PSICO*, PORTO ALEGRE, v. 27, p. 23-45, 1996.
 34. LINHARES, M. B. M. ; MARTURANO, E. M. ; LOUREIRO, S. R. ; MACHADO, V. L. S. ; LIMA, S. A. . Crianças Com Queixa de Dificuldade Escolar Que Procuram Ajuda Psicológica: Avaliação Intelectual Através do Wisc. *ESTUDOS DE PSICOLOGIA*, CAMPINAS, v. 13, n. 1, p. 27-32, 1996.
 35. LINHARES, M. B. M. ; MARTURANO, E. M. . Interações Em Uma Classe de Primeira Série Com Substituição de Professora. *PSICOLOGIA: TEORIA E PESQUISA*, BRASÍLIA, v. 10, n. 1, p. 111-128, 1994.
 36. SILVA, L. A. C. B. ; MARTURANO, E. M. . Interações Em Um Grupo

Psicopedagógico: Participação da Criança e do Adulto. PSICO, PORTO ALEGRE, v. 25, p. 9-30, 1994.

37. MACHADO, V. L. S. ; MARTURANO, E. M. ; LOUREIRO, S. R. ; LINHARES, M. B. M. ; BESSA, L. C. L. . Crianças Com Dificuldades Na Aprendizagem Escolar: Características de Comportamento Conforme Avaliação de Pais e Professores. ARQUIVOS BRASILEIROS DE PSICOLOGIA, RIO DE JANEIRO, v. 46, p. 119-138, 1994.
38. LOUREIRO, S. R. ; MARTURANO, E. M. ; LINHARES, M. B. M. ; MACHADO, V. L. S. ; SILVA, R. . Crianças Com Queixa de Dificuldade Escolar: Avaliação Psicológica Através da Técnica Gráfica. ARQUIVOS BRASILEIROS DE PSICOLOGIA, RIO DE JANEIRO, v. 46, p. 161-182, 1994.
39. MARTURANO, E. M. ; MAGNA, J. C. ; MURTHA, P. C. . Procura de Atendimento Psicologico Para Crianças Com Dificuldades Escolares: Um Perfil da Clientela. PSICOLOGIA: TEORIA E PESQUISA, BRASILIA, v. 9, p. 207-226, 1993.
40. MARTURANO, E. M. ; LINHARES, M. B. M. ; PARREIRA, V. L. C. . Problemas Emocionais e Comportamentais Associados A Dificuldades Na Aprendizagem Escolar. MEDICINA, RIBEIRAO PRETO, v. 26, p. 161-175, 1993.
41. MARTURANO, E. M. ; DEGANI, I. C. C. ; ALVES, C. X. ; MIRANDA, C. C. . Abandono do Atendimento Psicopedagogico Em Um Ambulatorio de Psicologia Infantil Ligado A Universidade. MEDICINA, RIBEIRAO PRETO, v. 26, p. 114-127, 1993.
42. LINHARES, M. B. M. ; PRIOLI, M. S. E. ; MARTURANO, E. M. . Teste de Audibilização Em Crianças Com História de Dificuldade Na Aquisição da Leitura e Escrita. ESTUDOS DE PSICOLOGIA, CAMPINAS, v. 10, p. 65-78, 1993.
43. MARTURANO, E. M. ; MAGNA, J. M. ; MURTHA, P. C. . Contribuicao Ao Diagnostico das Dificuldades de Aprendizagem Escolar. PSICOPEDAGOGIA, v. 11, p. 7-1514, 1992.
44. MARTURANO, E. M. . Padroes de Comunicacao Em Uma Classe de Primeira Serie.. ARQUIVOS BRASILEIROS DE PSICOLOGIA, v. 40, n. 1, p. 79-99, 1988.
45. MARTURANO, E. M. . Interacao Entre Alunos Em Condições Diversas de Restricao Ao Comportamento Social Em Sala de Aula.. CIENCIA E CULTURA., v. 39, n. 10, p. 729-731, 1987.
46. MARTURANO, E. M. . Classroom Behaviors Related With Academic Goins In A Group Of Low Achieving Children.. CHILD PSYCHIATRY AND HUMAN DEVELOPMENT., v. 18, n. 1, p. 22-35, 1987.
47. MARTURANO, E. M. . Social Interaction In A Multiage, Single-Grade Classroom.. PSYCHOLOGICAL REPORTS., v. 61, n. 4, p. 475-481, 1987.
48. MARTURANO, E. M. . Interferncia de Eventos Externos Durante A Realizacao de Atividades Escolares.. CIENCIA E CULTURA, v. 39, n. 6, p. 22-25, 1987.
49. MARTURANO, E. M. . A Relacao Entre O Julgamento da Professora e O Comportamento dos Alunos: Estudo de Um Caso.. PSICOLOGIA., v. 12, n. 3, p. 47-58, 1986.
50. LINHARES, M. B. M. ; MARTURANO, E. M. . Aspectos Estruturais e Dinamicos das Estrategias Maternas Utilizadas Para Ensinar Resolucao de Problemas..

PSICOLOGIA, v. 11, n. 1, p. 29-43, 1985.

51. LINHARES, M. B. ; MARTURANO, E. M. . Estrategias Verbais Maternas No Ensino de Uma Tarefa Verbal. FORUM EDUCACIONAL, v. 8, p. 45-56, 1984.
52. LINHARES, M. B. M. ; MARTURANO, E. M. . Conteudos Verbais Maternos Em Diferentes Situacoes de Ensino de Resolucao de Problemas.. PSICLOGIA, v. 10, n. 3, p. 41-55, 1984.
53. LINHARES, M. B. M. ; MARTURANO, E. M. . Um Metodo de Observacao e Analise das Estrategias Maternas de Ensino.. PSICOLOGIA, v. 10, n. 1, p. 11-5, 1984.
54. MARTURANO, E. M. . Escolarizacao Inicial: Reflexoes Sobre A Formacao do Professor.. ARQUIVOS BRASILEIROS DE PSICOLOGIA., v. 36, n. 2, p. 118-125, 1984.
55. MARTURANO, E. M. . Analise de Componentes da Interacao Professora-Aluno.. Cadernos de Análise do Comportamento, SAO PAULO - SAO PAULO, v. 6, p. 15-24, 1984.
56. MARTURANO, E. M. . Interacao Professora-Aluno Em Condicao de Atendimento Individualizado: Um Estudo Exploratorio.. ARQUIVOS BRASILEIROS DE PSICOLOGIA, v. 35, n. 4, p. 64-80, 1983.
57. MARTURANO, E. M. ; BERTOLDO, A. A. ; CAMELO, A. L. P. . Estudo Descritivo do Intercambio Verbal Em Sala de Aula Atraves da Analise de Contigencia - Uma Contribuicao Metodologica.. PSICOLOGIA, v. 8, n. 3, p. 19-36, 1982.
58. MARTURANO, E. M. . Development Of Complex Patterns Of Behavioral Orientation To Social And Physical Stimuli Inkindergenten Children.. CHILD PSYCHIATRY AND HUMAN DEVELOPEMNT., v. 11, n. 3, p. 186-197, 1981.
59. MARTURANO, E. M. . Behavior Characteristics Of Children During The First Year Of Kindergarten Attendance.. CHILD PSYCHIATRY AND HUMAN DEVELOPMENT., v. 10, n. 4, p. 232-245, 1980.
60. MARTURANO, E. M. . Caracteristicas do Comportamento No Jardim de Infancia: I- Repertorio Basico.. PSICOLOGIA, v. 5, n. 11, p. 69-89, 1979.
61. MARTURANO, E. M. . Adaptacao e Comportamento Social Na Pre-Escola.. ARQUIVOS BRASILEIROS DE PSICOLOGIA., v. 31, n. 4, p. 101-124, 1979.
62. MARTURANO, E. M. . Um Metodo Para Observação e Analise do Comportamento da Crianca Em Sala de Aula.. PSICOLOGIA, v. 4, n. 2, p. 37-73, 1978.
63. MARTURANO, E. M. . Relacoes Funcionais Na Conversacao. ARQUIVOS BRASILEIROS DE PSICOLOGIA APLICADA, v. 29, p. 47-55, 1977.
64. MARTURANO, E. M. . Analise do Comportamento Materno Durante A Execucao de Uma Tarefa Pela Crianca. ARQUIVOS BRASILEIROS DE PSICOLOGIA APLICADA, v. 29, p. 183-202, 1977.
65. MARTURANO, E. M. . Padroes de Interacao Verbal Crianca-Mae Durante O Almoco.. PSICOLOGIA, v. 3, n. 2, p. 79-100, 1977.
66. MARTURANO, E. M. . Interacao Crianca-Mae: Caracteristicas do Componente Verbal Em Tres Situacoes.. PSICOLOGIA., v. 2, n. 3, p. 43-57, 1976.
67. MARTURANO, E. M. . Interacao Verbal Crianca-Mae: Um Metodo Para Analise

de Sequencia.. PSICOLOGIA, v. 1, n. 4, p. 63-77, 1975.

68. STASSEN, M. ; MARTURANO, E. M. . Vestibular Com Testes de Aptidão: Alguns Resultados de Uma Experiência. BOLETIM DE PSICOLOGIA, v. 20, p. 111-118, 1968.
69. STASSEN, M. ; MARTURANO, E. M. . A Influência da Limitação e da Ponderação das Escolhas e das Rejeições Sobre O Status Sociométrico. REVISTA DE PSICOLOGIA NORMAL E PATOLÓGICA, v. 14, p. 135-146, 1968.

Artigos publicados em periódicos (Resumo)

1. CONTE, K. M. ; MARTURANO, E. M. . Análise, pós-intervenção, de habilidades interpessoais em meninos com dificuldades comportamentais e acadêmicas. Revista Paulista de Pediatria, São Paulo, v. 22, p. 57-57, 2004.

Livros publicados/organizados ou edições

1. PARREIRA, V. L. C. ; MARTURANO, E. M. . Como ajudar seu filho na escola (5ª edição). 3. ed. São Paulo: Ave Maria, 2005. v. 1. 102 p.
2. MARTURANO, E. M. (Org.) ; LINHARES, M. B. M. (Org.) ; LOUREIRO, S. R. (Org.) . Vulnerabilidade e proteção: Indicadores na trajetória de desenvolvimento do escolar. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo / FAPESP, 2004. v. 1. 288 p.
3. MATSUKURA, T. S. ; MARTURANO, E. M. . Catálogo de avaliação do nível de independência de crianças de 4 a 8 anos nas atividades de vida diária. 1. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2001. v. 1. 25 p.
4. PARREIRA, V. L. C. ; MARTURANO, E. M. . Como ajudar seu filho na escola. 2. ed. São Paulo: Ave Maria, 2000. v. 1. 102 p.
5. PARREIRA, V. L. C. ; MARTURANO, E. M. . Como Ajudar Seu Filho Na Escola. 1. ed. São Paulo: Ave-Maria, 1999. v. 1. 102 p.

Capítulos de livros publicados

1. BOLSONI-SILVA, A. T. ; MARTURANO, E. M. . A qualidade da interação estabelecida entre pais e filhos e sua relação com problemas de comportamento em pré-escolares. In: Marina Bandeira. (Org.). Estudos sobre habilidades sociais. 0 ed. O: O, 2006, v. 0, p. 0-0.
2. MARTURANO, E. M. ; ELIAS, L. C. S. . O atendimento psicológico a crianças com dificuldades escolares. In: Edwiges F. de Mattos Silveiras. (Org.). Atendimento psicológico em clínica-escola. 1 ed. Campinas: Alínea, 2006, v. 1, p. 75-90.
3. MARTURANO, E. M. . Psicologia do Desenvolvimento no Brasil: pesquisa e relevância social. In: D. Colínvaux; L. Banks Leite; D. d. Dell'Aglio. (Org.). Psicologia do Desenvolvimento: Teorias, pesquisas e aplicações. 0 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, v. 1, p. 203-224.
4. MARTURANO, E. M. . A criança, a família e a aprendizagem escolar. In: C. A. Funayama. (Org.). Problemas de aprendizagem: enfoque multidisciplinar. 2 ed. Campinas: Alínea, 2005, v. 1, p. 77-94.

5. MARTURANO, E. M. ; FERREIRA, M. C. T. . A criança com queixas escolares e sua família. In: EM Marturano; MBM Linhares; SR Loureiro. (Org.). Vulnerabilidade e proteção: indicadores na trajetória de desenvolvimento do escolar. 1 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo / FAPESP, 2004, v. 1, p. 217-249.
6. ELIAS, L. C. S. ; MARTURANO, E. M. . Habilidades de solução de problemas interpessoais e a prevenção dos problemas de comportamento em escolares. In: EM Marturano; MBM Linhares; SR Loureiro. (Org.). Vulnerabilidade e proteção: Indicadores na trajetória de desenvolvimento do escolar. 1 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo / FAPESP, 2004, v. 1, p. 197-215.
7. MARTURANO, E. M. ; ELIAS, L. C. S. ; CAMPOS, M. A. S. . O percurso entre a meninice e a adolescência: Mecanismos de vulnerabilidade e proteção. In: EM Marturano; MBM Linhares; SR Loureiro. (Org.). Vulnerabilidade e proteção: Indicadores na trajetória de desenvolvimento do escolar. 1 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo / FAPESP, 2004, v. 1, p. 251-288.
8. BOLSONI-SILVA, A. T. ; MARTURANO, E. M. . Habilidades sociais educativas parentais e problemas de comportamento: algumas relações. In: MZS BRANDÃO; FCS CONTE; FS BRANDÃO; YK INGBERMAN; VLM SILVA; SM OLIANI. (Org.). Sobre comportamento e cognição: Estendendo a Psicologia Comportamental e Cognitiva aos contextos da saúde, das organizações, das relações pais e filhos e das escolas. 1 ed. Santo André: ESETec Editores Associados, 2004, v. 14, p. 251-260.
9. MARTURANO, E. M. . Fatores de risco e proteção no desenvolvimento sócio-emocional de crianças com dificuldade de aprendizagem. In: E.G. Mendes; M. A. Almeida; L. C. A. Williams. (Org.). Temas em educação especial: avanços recentes. 1 ed. São Carlos: EdUFSCar, 2004, v. , p. 159-165.
10. MARTURANO, E. M. ; LOUREIRO, S. R. . O desenvolvimento socioemocional e as queixas escolares. In: A. Del Prette ; Z. A. P. Del Prette. (Org.). Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem. 1 ed. Campinas: Alínea, 2003, v. , p. 259-291.
11. MARTURANO, E. M. . Ambiente familiar e aprendizagem escolar. In: Carolina Araújo Funayama. (Org.). Problemas de aprendizagem. 1ª ed. Campinas: Alínea, 2000, v. , p. 91-113.
12. MAGNA, J. M. ; MARTURANO, E. M. . Atraso Escolar: Um Levantamento de Condições de Desenvolvimento Antecedentes À Entrada Na 1ª Série. In: Edna Maria Marturano; Antonio Waldo Zuardi; Sonia Regina Loureiro; Marco Antonio de Castro Figueiredo. (Org.). ESTUDOS EM SAÚDE MENTAL - 1998. 1 ed. RIBEIRÃO PRETO: COMISSÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SAÚDE MENTAL - FMRP/USP, 1998, v. , p. 09-47.
13. BENZONI, S. A. G. ; MARTURANO, E. M. ; LOUREIRO, S. R. ; LINHARES, M. B. M. ; MACHADO, V. L. S. . Avaliação de Crianças Com Baixo Rendimento Escolar, Diferenciadas Quanto Ao Nível Cognitivo. In: Antonio Waldo Zuardi; Edna Maria Marturano; Sonia Regina Loureiro; Marco Antonio de Castro Figueiredo. (Org.). ESTUDOS EM SAÚDE MENTAL - 1998. 1 ed. RIBEIRÃO PRETO: COMISSÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SAÚDE MENTAL - FMRP/USP, 1998, v. , p. 78-109.
14. MARTURANO, E. M. ; ALVES, M. V. ; MARIA, M. R. S. . Recursos do Ambiente Familiar e Desempenho na Escola. In: A. W. Zuardi; E. M. Marturano; M. A.

C.Figueiredo; S. R. Loureiro. (Org.). Estudos em Saúde Mental - 1998. 1 ed. RIBEIRÃO PRETO - SP: LEGIS SUMMA, 1998, v. , p. 73-90.

15. MARTURANO, E. M. . A Criança, O Insucesso Escolar Precoce e A Família: Condições de Resiliência e Vulnerabilidade. In: Antonio Waldo Zuardi; Edna Maria Marturano; Sonia Regina Loureiro. (Org.). ESTUDOS EM SAÚDE MENTAL 1997. 1 ed. RIBEIRÃO PRETO: COMISSÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SAÚDE MENTAL / FMRP / USP, 1997, v. , p. 130-149.
16. MARTURANO, E. M. ; LOUREIRO, S. R. ; LINHARES, M. B. M. ; MACHADO, V. L. S. . A Avaliação Psicológica Pode Fornecer Indicadores de Problemas Associados A Dificuldades Escolares?. In: Antonio Waldo Zuardi; Edna Maria Marturano; Sonia Regina Loureiro. (Org.). ESTUDOS EM SAÚDE MENTAL 1997. 1 ed. RIBEIRÃO PRETO: COMISSÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SAÚDE MENTAL / FMRP / USP, 1997, v. , p. 11-48.
17. TOSITTO, A. M. L. ; MARTURANO, E. M. ; DOTTA, V. ; VIEIRA, M. C. S. . Caracterização da Clientela e dos Serviços Junto Ao Centro de Estudos, Assessoria e Orientação Educativa "Dante Moreira Leite"- Unesp - Araraquara. In: Antonio dos Santos Andrade. (Org.). TEMAS EM EDUCAÇÃO E SAÚDE I. 01 ed. Araraquara: CEAO / UNESP, 1996, v. , p. 13-17.
18. MARTURANO, E. M. . Os Problemas de Aprendizagem Na Visão do Profissional de Saúde. In: Tácia R Silveira Dias. (Org.). TEMAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL 2. 1 ed. SÃO CARLOS: UFSCAR, 1993, v. , p. 221-234.